Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9370730
Centre d'intérêt: 755

Perron, Francine.

Expérimentation de l'apprentissage coopératif dans des groupes hétérogènes / par Francine Perron. -- [Hull?] : F. Perron, 1992.
vi, 42, [2] f. : ill. ; 29 cm.

Résumé: f. iv. "Rapport de stage présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation... dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH". Bibliogr.: f. 31.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Anglais (Langue) * Langue seconde * Méthode d'apprentissage * Travail en équipe * Activité de groupe * Groupe * Stage * Evaluation d'une méthode * Instrument d'évaluation * Evaluation de l'enseignant * Evaluation par l'étudiant * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ecole Renaud * Ecole Georges-Etienne Cartier

Identificateur(s) de sujet: Apprentissage coopératif * Journal de bord

Une enseignante spécialiste en anglais langue seconde (A.L.S.) qui rencontrait des difficultés importantes nuisant à la qualité de ses cours (manque de temps d'enseignement, surplus d'élèves, groupes hétérogènes) a décidé d'expérimenter l'apprentissage coopératif pour remédier à ses difficultés. Dans le cadre d'un stage d'intervention, elle a cherché à analyser ce qui se passe dans sa classe pour augmenter l'efficacité de son enseignement; à augmenter le taux de réussite de ses élèves en développant une approche didactique leur donnant le désir d'apprendre l'A.L.S. et les outils nécessaires pour le faire; à faire travailler les élèves en équipes (apprentissage coopératif); à changer sa façon de préparer et de donner les leçons. Elle a élaboré des grilles avec les éléments de son cadre théorique afin de permettre à son tuteur et au conseiller pédagogique de l'évaluer en l'observant ainsi qu'à elle-même de s'évaluer à l'aide d'un journal de bord. Des élèves ont également participé à l'évaluation de son approche lors d'une entrevue enregistrée. Le stage s'est effectué à l'école Renaud et à l'école Georges-Etienne-Cartier avec des élèves de quatrième à sixième années. L'objectif principal qui consistait à développer des moyens pour favoriser l'apprentissage de l'A.L.S. a été atteint par l'apprentissage coopératif.

Type de document:

1370730

EXPÉRIMENTATION DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS DES GROUPES HÉTÉROGÈNES

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE STAGE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

par

FRANCINE PERRON

EXPÉRIMENTATION DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF DANS DES GROUPES HÉTÉROGÈNES

Ce rapport de stage a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation extensionné de l'U.Q.A.R. à l'U.Q.A.H.

SEPTEMBRE 1992

AVANT-PROPOS

Questionnement initial:

L'inquiétude génératrice de mon problème de recherche provient principalement de mon expérience vécue dans mon travail. Je suis enseignante spécialiste en anglais langue seconde (A.L.S.) au 2e cycle (4e, 5e et 6e années) dans deux écoles primaires publiques de la Commission scolaire des Draveurs à Gatineau dans une région frontalière (Ontario-Québec). Afin de réduire le nombre d'écoles à fréquenter ainsi que d'élèves à qui enseigner et, par le fait même, d'améliorer la qualité de mes relations avec mes élèves, j'ai choisi de compléter ma tâche en donnant des cours d'enseignement moral à certains de mes élèves du 2e cycle ainsi qu'à mes futurs élèves de 1er cycle. J'ai donc 420 élèves.

Les réflexions suivantes me préoccupent:
Je ne réussis pas à être l'enseignante que je pourrais être parce que j'ai beaucoup trop d'élèves!!!
75 minutes par semaine divisées en une période de 45 minutes et une de 30 minutes par semaine, est-ce suffisant pour apprendre l'A.L.S.?
Est-il pédagogiquement suffisant d'enseigner l'A.L.S. au 2e cycle au primaire pendant 75 minutes par semaine, alors que le programme du M.E.Q. en suggère au moins 120 minutes?
Est-il pédagogiquement acceptable d'offrir à un groupe de 29 élèves un cours d'A.L.S. d'une durée de 30 minutes, et ce, pendant les 30 dernières minutes de la journée, et, évidemment, toujours aux mêmes groupes?
L'élève est-il apte à apprendre l'A.L.S. lorsque son cours a toujours lieu en fin de journée?
La situation géographique de la C.S.D. (région frontalière: Gatineau, Québec - Ottawa, Ontario) est-elle une raison suffisante pour négliger l'enseignement de l'A.L.S.?
L'école répond-elle aux besoins de l'apprenant?
Est-il pédagogiguement normal d'admettre un élève dans un cours pour lequel il ne remplit pas les conditions d'admission?
Est-il pédagogiquement profitable de placer un élève dans un cours dont il a déjà atteint les objectifs?
Pourquoi perdre son temps à faire des bulletins si l'évaluation faite par le spécialiste n'est même pas prise en compte dans le classement des élèves?
Est-il pédagogiquement valable d'enseigner une matière dans un milieu qui défavorise son apprentissage? (Exemple: Encourager l'élève à pratiquer son anglais oral alors que l'utilisation de cette langue à l'extérieur du local réservé à cette matière, entraîne des réprimandes.)
Quel est le taux de réussite dans les programmes d'immersion implantés dans certaines commissions scolaires du Québec?
Comment pourrait-on implanter un programme d'immersion en A.L.S. à la C.S.D., d'une durée d'une demi-année par opposition à un enseignement au compte-gouttes pendant trois ans?
Peut-on simplement respecter les suggestions minimales du programme officiel et avoir deux heures d'A.L.S. par semaine? Si oui, comment organiser la grille horaire-matières? Sur quelle(s) matière(s) allons-nous empiéter?
Le spécialiste au primaire est-il condamné à jouer le rôle de "dispensateur de périodes libres" tout en conservant la lourde tâche d'évaluer ses nombreux élèves 4 fois par année?

En résumé, je suis surtout préoccupée par la diminution du temps d'enseignement qui, par ricochet, augmente le nombre de groupes d'élèves hétérogènes dont j'ai la charge.

Après avoir remis en question mes conditions de travail, j'ai décidé de les comparer à celles des autres spécialistes d'A.L.S. au Québec afin de trouver une solution à ce malaise. J'ai vite constaté que les conditions de travail difficiles de tous les spécialistes d'A.L.S. dans les écoles publiques québécoises nuisent à la qualité des cours. À cet égard, à l'automne 89, Mme Patricia Brock a déposé à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal une thèse de doctorat prouvant de façon percutante que les conditions de travail difficiles des enseignants spécialistes d'A.L.S. au Québec nuisent à la qualité des cours. (Pratte, 1989, p. A11). Le problème est donc ressenti ailleurs qu'à la C.S.D. Un des professeurs interrogé par Mme Brock lui confie que:«[...] **pour apprendre l'anglais, 120 minutes par semaine c'est du saupoudrage.**» (Pratte, 1989, p. A11).

De plus, les résultats des recherches de Madame Brock effectuées dans toutes les régions du Québec, incluant l'Outaouais, indiquent que:

> **Seulement 23% des enseignants et enseignantes dispensent les 120 minutes d'enseignement prévues au régime pédagogique et 63% accordent moins de 100 minutes par semaine à l'enseignement de l'anglais.** (Brock, 1989, p. XLVI).

Plusieurs enseignants interrogés par Mme Brock indiquent qu'ils cherchent à changer d'emploi parce que leurs conditions de travail sont inhumaines. Malgré le climat négatif qui règne, je suis convaincue qu'avec une attitude positive on peut s'adapter à n'importe quelle situation en apprenant à identifier les richesses présentes dans une classe et à les exploiter. Par exemple, un groupe hétérogène peut être perçu négativement (les élèves «bilingues» et ceux qui ont le plus de difficulté sont indisciplinés parce qu'ils n'apprennent rien). On peut transformer cette perception en voyant la présence des élèves bilingues comme une occasion pour les autres d'être en contact avec la langue dans sa forme authentique. En effet, l'hétérogénéité est une richesse qu'il faut apprendre à exploiter.

Bien que les programmes intensifs d'anglais donnent de meilleurs résultats que le saupoudrage de 120 minutes par semaine et que les partisans des programmes intensifs d'anglais soient convaincus de l'efficacité de leur méthode, celle-ci n'est pas une solution possible (puisqu'elle est illégale) pour notre région frontalière. En effet, lors de mon entrevue avec Pierrette Gaudreau[1], j'ai appris que l'immersion anglaise est illégale au Québec. On n'a pas le droit d'enseigner d'autres matières par le biais d'une langue autre que le français langue maternelle. D'après ses observations, l'immersion connaîtra le succès puisque c'est une forme de projet de douance. Toutes les statistiques prouvent que l'immersion fonctionne. Cependant ces chiffres ne révèlent pas que ce sont des projets de douance puisque, dès qu'un élève éprouve une certaine difficulté, il est immédiatement orienté vers l'école régulière. Il ne reçoit pas d'aide. Mme Gaudreau affirme qu'avant de se lancer dans l'anglais intensif, il faut établir deux priorités qui répondent aux deux critères suivants chez les élèves:

1. maîtriser sa langue maternelle
2. avoir besoin d'apprendre l'anglais

---

[1]Perron Francine; Entrevue de Pierrette Gaudreau, école Euclide-Lanthier, Aylmer, Québec, mai 1991.
Mme Gaudreau est ancienne conseillère pédagogique en langue seconde à la Commission scolaire d'Aylmer; auteure de la méthode "Keep Talking", elle est actuellement directrice-adjointe de l'école primaire Euclide-Lanthier à Aylmer.

Mme Gaudreau insiste sur le fait qu'on ne devrait pas apprendre une langue seconde au détriment de sa langue maternelle. Seulement 20% de la population est douée. Les autres 80% ont un prix à payer pour apprendre une autre langue.

À la Commission scolaire des Draveurs, il est prioritaire que les élèves travaillent leur langue maternelle. De plus, certains s'expriment déjà très bien en anglais.

Malgré les conclusions des chercheurs en éducation qui répètent qu'il y a un lien direct entre le temps consacré à l'étude d'une matière et le succès scolaire, ainsi que les nombreuses plaintes formulées dans la thèse de Patricia Brock, notre temps d'enseignement n'a pas augmenté et, en ce qui me concerne, c'est plutôt le nombre de mes élèves qui a augmenté. Par conséquent, je dois avant tout trouver une solution au malaise ressenti par les élèves et les enseignants spécialistes de l'enseignement de l'anglais langue seconde.

Je me suis intéressée aux répercussions du climat scolaire, familial et social sur le processus d'apprentissage de l'A.L.S. Après avoir analysé différentes possibilités, j'ai constaté qu'il était probablement plus fructueux d'agir sur le micro-système (mes élèves en salle de classe), vu mon pouvoir limité sur le méso-système (Commission scolaire) ainsi que sur le macro-système (M.E.Q.). Toutefois, les résultats de mes actions sur le micro-système peuvent avoir un impact sur le méso-système et le macro-système.

Afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé pour désigner toute personne sans distinction de sexe.

RÉSUMÉ

En tant qu'enseignante spécialiste en anglais langue seconde dont les conditions de travail nuisent à la qualité des cours (manque de temps d'enseignement, surplus d'élèves, groupes hétérogènes) je désirais découvrir des solutions à ce malaise.

Après avoir identifié les différentes composantes de la situation problématique, j'ai décidé de développer des moyens pour favoriser le processus d'apprentissage. Je me suis inspirée des auteurs suivants: Hector Hammerly, Claude Germain, Thomas Gordon, William Glasser et Antoinette Gagné. De plus, mon cadre théorique devait obligatoirement inclure le programme du Ministère de l'Éducation du Québec (1981, p. 24) dont l'objectif principal est:

> [...] d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations correspondant aux besoins et aux intérêts de l'élève non-anglophone.

Afin de vérifier l'efficacité de ces moyens je les ai expérimentés en salle de classe dans le cadre d'un stage. Ainsi les objectifs spécifiques de mon intervention étaient:

1•d'analyser ce qui se passe dans ma salle de classe afin d'améliorer l'efficacité de mon enseignement;
2•d'augmenter le taux de réussite de mes élèves en développant une approche didactique leur donnant:
premièrement, le désir d'apprendre l'A.L.S. et,
deuxièmement, les outils nécessaires pour apprendre l'A.L.S.;
3•de faire travailler les élèves en équipes (apprentissage coopératif);
4•de changer ma façon de préparer et donner les leçons.

J'ai élaboré des grilles avec les éléments du cadre théorique afin de permettre à mon tuteur et au conseiller pédagogique de m'évaluer en m'observant ainsi que de m'autoévaluer à l'aide d'un journal de bord. Des élèves ont également participé à l'évaluation de mon approche lors d'une entrevue enregistrée.

J'ai choisi de faire mon stage à l'école Renaud puisque j'y ai un local d'anglais. En effet, l'aménagement physique de ce local favorise la division des deux groupes d'élèves de 6e année en plusieurs équipes de 2 à 5 élèves. Pendant le stage, j'ai réalisé que je voulais étendre le site de ma recherche. J'ai décidé que l'expérimentation était tellement fructueuse qu'il serait très constructif de la partager avec les élèves de l'autre école dans laquelle j'enseigne, soit l'école Georges-Étienne Cartier. De plus, j'ai adapté ces travaux coopératifs aux capacités des élèves de 4e et de 5e années. L'expérimentation de l'apprentissage coopératif a été effectuée dans des activités telles que des pièces de théâtre, des jeux de rôles, l'A.P.O., la foire alimentaire, des chansons et la correspondance.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS i
RÉSUMÉ iv
TABLE DES MATIÈRES v
LISTE DES FIGURES vi
INTRODUCTION 1
1. OBJECTIF GÉNÉRAL D'INTERVENTION 1
2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES 1
3. CADRE THÉORIQUE 1
programme du M.E.Q. 2
gestion participative 2
languistique 3
Antoinette Gagné 4
Claude Germain 5
4. MÉTHODOLOGIE 6
4.1 Modalités du stage 6
4.2 Mise en oeuvre du projet 8
4.2.1 Préparation (avant l'activité) 8
4.2.2 Mise en application 9
5. LIMITES DE MON INTERVENTION 10
6. CALENDRIER DE MES ACTIVITÉS DE MAÎTRISE 10
7. SYNTHÈSE DE L'HORAIRE 11
8. RÉSULTATS DÉCOULANT DE L'ANALYSE DES GRILLES D'ÉVALUATION 12
8.1.1 Analyse de la grille d'autoévaluation 12
8.1.2 Synthèse de la grille d'autoévaluation 17
8.2.1 Analyse de la grille d'évaluation 17
8.2.2 Synthèse de la grille d'évaluation 21
9. ANALYSE DE L'ÉVALUATION FAITE PAR LES ÉLÈVES 22
CONCLUSION 26
BIBLIOGRAPHIE 31
ANNEXES 32
a. Contrat de stage 33
b. Grille d'évaluation 35
c. Éléments à considérer dans le journal de bord 37
d. Entrevue des élèves 39
e. Aménagement du local 40
f. Fiche d'identification de l'élève 41
g. Exemples de préparation de leçon 42

LISTE DES FIGURES

1. Aménagement du local favorisant le regroupement des équipes.....p.39

INTRODUCTION

En tant qu'enseignante spécialiste en anglais langue seconde, dont les conditions de travail nuisent à la qualité des cours, je désire perfectionner ma pratique professionnelle en recherchant des moyens pour favoriser le processus d'apprentissage de mes élèves. Pour ce faire, j'ai appliqué le principe de gestion participative en expérimentant le modèle d'apprentissage coopératif de William Glasser, proposé par Thomas Gordon dans son approche sur l'autodiscipline. Je me suis inspirée également de certains principes de la «languistique» (science de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde), de certaines recommandations d'Antoinette Gagné et de quelques idées de Claude Germain.

1. OBJECTIF GÉNÉRAL D'INTERVENTION

Pour les raisons mentionnées précédemment, ainsi que parce qu'il est administrativement impossible de former des groupes homogènes (et que, de toute façon, l'homogénéité pure n'existe pas ou du moins, ne se maintient pas), j'ai développé une approche didactique appropriée à mes conditions de travail actuelles.

En fait, cette approche pourrait devenir une solution aux problèmes occasionnés par les groupes hétérogènes ainsi que par le manque de temps d'enseignement. Il s'agit donc de moyens (attitude positive, gestion du temps et des ressources humaines) pour favoriser le processus d'apprentissage malgré des conditions de travail nuisant à la qualité des cours.

Ainsi, dans le cas présent, l'objectif général de mon intervention était:

de développer des moyens pour favoriser l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans des groupes hétérogènes malgré des périodes d'enseignement réduites.

2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

1•Analyser ce qui se passe dans ma salle de classe afin d'améliorer l'efficacité de mon enseignement.
2•Augmenter le taux de réussite de mes élèves en développant une approche didactique leur donnant:
premièrement, le désir d'apprendre l'A.L.S. et,
deuxièmement, les outils nécessaires pour apprendre l'A.L.S.
3•Faire travailler les élèves en équipes (apprentissage coopératif).
4•Changer ma façon de préparer et de donner les leçons.

3. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique est fondé sur le programme du M.E.Q. ainsi que sur certaines idées de Thomas Gordon, William Glasser, Hector Hammerly, Antoinette Gagné, Claude Germain et Myers-Briggs.

Le **programme du M.E.Q.** fait obligatoirement partie de mon cadre théorique. Son objectif principal est:

> [...] d'utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations correspondant aux besoins et aux intérêts de l'élève non-anglophone. (Programme du M.E.Q., 1981, p. 24)

Mon cadre théorique prend également source dans la formation en travail d'équipe proposée par Jacques Lalanne. M. Lalanne s'inspire de la méthode de Thomas Gordon sur l'autodiscipline. Celle-ci est basée sur le principe de la gestion participative proposée par William Glasser dans son modèle d'apprentissage coopératif. Je me suis donc servie du principe de **gestion participative** en expérimentant le modèle d'apprentissage coopératif de William Glasser, proposé par Thomas Gordon (1990) dans son approche sur l'autodiscipline. Voici la comparaison qu'établit M. Glasser entre le modèle d'apprentissage en équipe et le modèle d'enseignement traditionnel (*inscrit en italique*):

1. Les élèves peuvent développer un sentiment d'appartenance en travaillant ensemble en équipes de deux à cinq. L'enseignant se charge de former les équipes de manière qu'elles comprennent des élèves de bas, de moyen et de haut niveau.
   Les élèves travaillent individuellement.
2. Le sentiment d'appartenance est le premier facteur de motivation de l'élève. Lorsqu'il réussit, l'élève paresseux commence à associer la connaissance au pouvoir, ce qui l'incite à travailler plus fort.
   A moins de réussir individuellement, les élèves ne sont pas motivés à travailler et ne peuvent jamais sentir que savoir égale pouvoir.
3. Les élèves les plus doués trouvent gratifiant d'aider les plus faibles parce qu'ils souhaitent créer le pouvoir et la camaraderie qui caractérisent une équipe de qualité.
   Les élèves les plus doués connaissent autrement ou à peine les plus faibles dans une méthode traditionnelle.
4. Les élèves plus faibles trouvent gratifiant de contribuer autant qu'ils le peuvent à l'effort de l'équipe parce que leur contribution, aussi minime soit-elle, est utile. Quand ils travaillaient seuls, un effort minime ne les menait nulle part.
   La contribution des élèves plus faibles est minime au début et diminue même avec le temps.
5. Les élèves ne dépendent pas uniquement du professeur. Ils peuvent se fier énormément à eux-mêmes, à leur propre créativité et aux membres de leur équipe (et ils sont encouragés à le faire). Tout cela les libère de la tutelle du professeur et, ce faisant, leur confère à la fois du pouvoir et une grande liberté.
   Presque tous les élèves, exception faite d'une poignée d'élèves doués, dépendent entièrement du professeur. Ils ne se fient presque jamais les uns aux autres et sont peu portés à s'aider mutuellement. Aider les autres, c'est tricher.
6. Les équipes peuvent offrir une structure apte à aider les élèves à dépasser la superficialité (pensées stériles et futiles) qui sévit dans nos écoles aujourd'hui. Sans cette structure, peu d'élèves ont la chance de pousser leurs études assez loin pour saisir le lien vital qui existe entre la connaissance et le pouvoir.
   Les élèves se plaignent qu'ils s'ennuient. Des élèves qui s'ennuient ne travaillent pas.

7. Les équipes sont libres de décider comment elles persuaderont le professeur et leurs camarades (ainsi que leurs parents) qu'elles ont bien appris leurs matières. Les professeurs encouragent les équipes à établir cette preuve (autrement que par des tests).
   Dans une méthode traditionnelle le professeur (ou le système scolaire) décide de la façon d'évaluer les élèves, qui sont rarement encouragés à faire plus qu'étudier la matière de l'examen conçu par le professeur.
8. Le professeur modifiera régulièrement la composition des équipes de sorte que tous les élèves auront la chance de faire partie d'une équipe performante. Pour certains devoirs, mais pas tous, chaque membre de l'équipe recevra la note de l'équipe. Les élèves les plus doués qui pourraient se plaindre du fait que la note d'équipe est plus basse que la leur feront systématiquement partie des équipes les plus performantes afin de ne pas souffrir en tant qu'individus à la longue. Cela motive les élèves sans égard à la force de l'équipe.
   Les élèves rivalisent uniquement au niveau individuel et, dans la plupart des classes, sauf certaines classes de mérites, on peut déterminer les gagnants et les perdants quelques semaines seulement après le début des cours. [Gordon, 1990, pp. 156-158].

En plus d'expérimenter le modèle d'apprentissage coopératif de William Glasser, proposé par Thomas Gordon, j'ai décidé d'appliquer quelques principes de la «languistique» (science de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde) proposés par Hector Hammerly. J'ai choisi les quelques principes de la **languistique** suivants:

- Voir l'enseignement d'une langue seconde comme un défi continuel de résolution de problèmes.
- L'apprenant doit toujours être soutenu émotivement.
- La motivation est en grande partie basée sur les attitudes. La motivation mène à l'apprentissage et est alimentée par l'apprentissage.
- Au niveau débutant, la langue maternelle ne devrait pas être utilisée pendant plus de 20% du temps. Au niveau intermédiaire, la langue maternelle ne devrait pas être employée pendant plus de 10% du temps.
- Les activités de communication sont essentielles.
- Les élèves de niveau avancé peuvent être utilisés comme «moniteurs» ou «tuteurs» pour aider les élèves qui sont plus lents et qui ont besoin d'aide.
- L'apprentissage est facilité lorsque l'information présentée à l'apprenant est bien organisée.
- Dans les programmes réguliers, l'enseignant de langue seconde devrait privilégier l'apprentissage coopératif dans plusieurs activités.
- Au niveau débutant, les programmes de langue devraient fournir un encadrement considérable, mais au fur et à mesure que l'apprenant progresse et qu'il acquiert des connaissances de base, il devrait être de moins en moins encadré et encouragé à être de plus en plus autonome. (Hammerly, 1985, pp. 104-105)

On constate qu'Hammerly et Glasser ont certains principes semblables en ce qui concerne l'importance du soutien émotif, la coopération et l'autonomie.

J'ai formé mes groupes selon certaines recommandations d'Antoinette Gagné, auteure de la méthode Let's Find Out 2. En ce qui a trait aux travaux d'équipes, Mme Gagné énonce les cinq principes pédagogiques suivants:

1. Les travaux d'équipes augmentent les occasions de pratiquer la langue seconde.
2. Ils améliorent la qualité des conversations entre élèves.
3. Ils individualisent l'enseignement.
4. Ils créent un climat affectif positif en classe.
5. Ils augmentent le niveau de motivation chez l'élève.

Je suivrai les conseils suivants donnés par Antoinette Gagné:

Avant la classe:

- Choisir une activité demandant peu de temps de préparation.
- Développer une activité orientée vers une tâche spécifique.
- Choisir un sujet relié au vécu de mes élèves, à leurs intérêts.
- Organiser les activités de façon à maximiser la participation des élèves.
- Jouer un rôle de guide, d'instigateur et de personne ressource.

Pendant la classe:

- Donner des instructions simples.
- Établir des règles claires pour les jeux et les activités.
- Expliquer aux élèves les tâches à effectuer en faisant une démonstration de celles-ci.
- Éviter de donner le matériel à utiliser pendant l'activité ou de diviser les élèves en équipes avant de donner les instructions.
- Attribuer les rôles et distribuer les tâches.
- Établir une limite de temps réaliste.
- Limiter le sujet et l'activité.
- Encourager les élèves à utiliser la langue seconde.
- S'assurer que chaque élève apporte sa contribution.
- S'efforcer d'atteindre un résultat tangible.
- Quand c'est possible, utiliser les stimuli physiques.

Stratégies de groupes:

Travailler en:
groupes permanents
groupes semi-permanents
groupes variables

Faire des regroupements pour l'enseignement coopératif entre élèves selon:

les intérêts
les aptitudes
les choix des élèves
des questions d'organisation

Je m'inspire de certains écrits de Claude Germain. Dans un article, écrit en 1984 par Germain et intitulé «Langue, culture et pédagogie de la communication» (Germain 1988), l'auteur mentionne plusieurs aspects à considérer en pédagogie de la communication. Il est convaincu qu'une communication efficace entre le professeur de langue et ses élèves dépend du niveau de compréhension de la culture des personnes impliquées. À cet égard, Germain cite Basil Bernstein qui affirme que:

> [...] **pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître** (1975, pp. 260).

Germain insiste sur la nécessité de sensibiliser les élèves à leurs propres modes de communication par rapport à ceux utilisés dans la culture dont ils visent l'apprentissage. Selon cet auteur l'enseignant doit aussi être sensibilisé aux modes de communication, même implicites, de ses élèves ainsi qu'à ceux de la culture de la langue enseignée. Le but de cette sensibilisation est: **«de faire coïncider le plus possible le sens à transmettre (par le professeur) et le sens interprété (par les étudiants)»** (Germain, 1984, p. 8 dans Germain 1988).

Il est intéressant de noter que Germain propose le recours aux techniques d'analyse qualitative de la microethnographie en matière de recherche «sur le terrain» en pédagogie des langues étrangères. Ces techniques peuvent améliorer l'efficacité de l'enseignement du professeur ainsi que l'autoévaluation de son comportement en salle de classe. L'utilisation du journal de bord dans le cadre de mon stage est d'ailleurs une technique de recherche qualitative qui s'est avérée très utile.

Finalement, j'ai pris connaissance dans Hanson et Silver (1980), Meisgeier et Murphy (1989) ainsi que dans McCaulley (1989) de la théorie de Myers-Briggs qui m'a convaincue de l'importance d'adapter mon enseignement aux différents styles d'apprentissage des élèves en faisant varier les activités. J'ai donc également considéré certains éléments de ces auteurs dans mon cadre théorique.

4. MÉTHODOLOGIE

Après mûre réflexion, j'ai constaté que la meilleure façon d'atteindre mes objectifs était d'expérimenter dans le cadre d'un stage les différentes solutions pratiques pour remédier au malaise de l'enseignement de l'A.L.S. dans les écoles primaires publiques québécoises. J'ai choisi d'expérimenter la formation en travail d'équipe proposée par Jacques Lalanne. M. Lalanne s'inspire de la méthode de Thomas Gordon sur l'autodiscipline. Celle-ci est basée sur le principe de la gestion participative proposé par William Glasser dans son modèle d'apprentissage coopératif. J'ai également expérimenté les autres aspects de mon cadre théorique.

Je me suis préparée au stage en étudiant les fondements et la méthodologie d'un stage. J'ai choisi et contacté les personnes du milieu d'accueil, c'est-à-dire Denis Mourre, conseiller pédagogique en anglais langue seconde (A.L.S.) à la commission scolaire des Draveurs (C.S.D.) et Paul Peterson, directeur à l'école Renaud. J'ai également demandé à la monitrice en A.L.S., Christelle Carter si elle voulait participer. J'ai élaboré un contrat de stage que je devais faire approuver et signer par les personnes impliquées. (Voir annexe A.)

La prochaine étape était de préparer le cahier de stage, lequel est le fil conducteur du projet d'intervention. Ce projet comprenait:

- l'objectif général,
- les objectifs spécifiques,
- le cadre théorique,
- la méthodologie:
  - les modalités du stage,
  - la mise en oeuvre du projet,
    - la préparation avant l'activité,
    - la mise en application
- les limites de mon intervention,
- le calendrier,
- les grilles d'évaluation et d'autoévaluation (éléments à considérer dans le journal de bord)
- le questionnaire pour l'entrevue avec les élèves

Voyons maintenant l'application concrète de cette méthodologie. Voici donc les modalités du stage.

4.1 Modalités du stage

Les personnes suivantes étaient impliquées:

Stagiaire: Francine Perron, enseignante, spécialiste en anglais langue seconde au primaire à la Commission scolaire des Draveurs (C.S.D.) et étudiante à la Maîtrise à l'Université du Québec à Hull (U.Q.A.H.).

Tuteur: Gustaaf Schoovaerts, professeur à l'U.Q.A.H.

Personne du milieu d'accueil: Denis Mourre, conseiller pédagogique à la C.S.D.

Autre participante: Christelle Carter, monitrice en langue seconde

La monitrice en langue seconde est bien disposée à participer à l'évaluation de la stagiaire puisqu'elle possède une bonne expérience dans l'enseignement de cette matière. De plus, elle a la chance de travailler avec la stagiaire pendant huit heures par semaine depuis le mois de septembre 1991.

Autre collaborateur si nécessaire: Paul Peterson, directeur du parc-école Renaud à la C.S.D.

Gustaaf Schoovaerts, Denis Mourre, Paul Peterson et Francine Perron ont signé le contrat de stage en annexe A.

La stagiaire a averti la direction de l'école dans laquelle elle fait son stage. Dans le cas présent, la **stagiaire, Francine Perron** a parlé à **Paul Peterson, directeur de l'école Renaud** à Pointe-Gatineau qui a accepté volontiers de collaborer si nécessaire.

La stagiaire a choisi le **conseiller pédagogique, Denis Mourre** comme personne du milieu d'accueil. Le conseiller pédagogique a accepté de venir observer la stagiaire à deux reprises; une fois au début (durant les 20 premières heures) et une fois avant la fin (après 70 ou 80 heures de stage).

La stagiaire s'est engagée à présenter au milieu du stage au moins une préparation de cours au conseiller pédagogique et au **tuteur, Gustaaf Schoovaerts**. Le tuteur a observé la stagiaire à d'autres moments (deux fois durant les 40 premières heures et à la fin, pendant les 10 dernières heures). L'observation était prévue pour avoir lieu pendant une période de 30 à 45 minutes d'enseignement selon l'horaire de la stagiaire.

Denis Mourre, Gustaaf Schoovaerts et Christelle Carter, monitrice en langue seconde ont accepté d'évaluer la stagiaire selon une grille d'observation établie par la stagiaire afin d'échanger sur la pertinence de son approche. Ainsi, les éléments de cette grille sont basés sur les principes du cadre théorique mentionné auparavant. (Voir annexe B.)

La stagiaire s'est engagée à s'autoévaluer selon la même grille. En outre, elle a écrit un journal de bord dont les éléments à considérer sont mentionnés en annexe C. Cette autoévaluation est complétée par l'analyse (faite par la stagiaire et si nécessaire par le tuteur, le conseiller pédagogique et le directeur) du visionnement d'au moins une leçon enregistrée sur une cassette vidéo.

Les élèves ont également exprimé leur opinion sur l'efficacité de cette approche. Ainsi, un élève faible, un moyen et un fort ont exprimé leur opinion lors d'une entrevue enregistrée. (Voir annexe D)

Trois rencontres tripartites ont été fixées entre le tuteur, le conseiller pédagogique et la stagiaire. La première, dès le début du stage en était une d'échange, la deuxième était informative-évaluative et la dernière, à la fin du stage était évaluative. Il était possible d'organiser d'autres rencontres au besoin et d'ailleurs de modifier, préciser, supprimer ou ajouter certains éléments tout au long du stage.

Effectivement, il y a eu certains changements. Tout au long du stage, j'ai réalisé que je voulais étendre le site de ma recherche. J'ai décidé que l'expérimentation était tellement fructueuse qu'il serait très constructif de la partager avec les élèves de l'autre école dans laquelle j'enseigne, soit l'école Georges-Étienne Cartier. De plus, j'ai adapté ces travaux coopératifs aux capacités des élèves de 4e et de 5e années. Le conseiller pédagogique est venu observer et filmer la stagiaire à trois reprises au lieu de deux. Quelques questions ont été éliminées lors de l'entrevue avec les élèves parce qu'elles étaient trop nombreuses et certaines étaient trop compliquées. Nous verrons dans la synthèse qu'en expérimentant les points du cadre théorique choisis dans les grilles d'évaluation, j'ai réalisé que certains devaient être ajustés.

4.2 Mise en oeuvre du projet

4.2.1 Préparation (avant l'activité):

1•En septembre, aménagement du local favorisant le regroupement des équipes. (Voir annexe E).
2•La monitrice en anglais langue seconde, Christelle Carter participe à la préparation du stage. Elle contribue à définir le rôle des tuteurs ainsi qu'à leur transmettre ce rôle. Elle prépare quelques activités selon certains points du cadre théorique à appliquer.
3•Classement des élèves selon leur niveau en A.L.S. (faible, moyen ou fort: petit test oral) et leur type de personnalité (introverti ou extraverti).
4•Formation d'équipes de manière qu'elles comprennent: (voir annexe F)
- •des élèves de niveau faible, moyen et fort
- •des élèves introvertis et extravertis
- •un élève-tuteur «bilingue»

5•Définition des rôles de l'élève-tuteur «bilingue» et des autres élèves:

L'ÉLÈVE-TUTEUR «BILINGUE» DOIT:	LES AUTRES ÉLÈVES DOIVENT:
•Encourager les élèves.	•Être positifs.
•Être patient.	•Être patients.
•Ne pas rire des erreurs commises par les autres.	•Prendre le risque de faire des erreurs afin d'apprendre par leurs erreurs; éviter de rire des erreurs commises par leurs pairs.
•Expliquer en anglais, autant que possible, à l'aide de gestes et de synonymes; utiliser le français en dernier recours seulement.	•S'efforcer de comprendre sans demander à l'élève-tuteur des explications en français.
•Éviter de faire les travaux ou devoirs des élèves.	•Éviter de s'attendre à ce que le tuteur fasse leurs travaux ou devoirs.
•Aider les élèves en cas de besoin seulement (clarification d'explications, vérification de travaux).	•Demander l'aide de l'élève-tuteur en cas de besoin seulement (clarification d'explications, vérification de travaux).

6•Responsabilités à faire assumer par chaque membre de l'équipe:
- •Dire ce qu'il a fait pour aider au bon fonctionnement de l'équipe.
- •Dire ce qu'il a fait qui a nuit au bon fonctionnement de l'équipe.
- •Dire à un autre membre de l'équipe ce qu'il a fait pour aider au bon fonctionnement de l'équipe.
- •Dire à un autre membre de l'équipe ce qu'il a fait qui a nuit au bon fonctionnement de l'équipe.

7•Choix du projet à réaliser en classe selon:
- •les principes de la languistique
- •le modèle d'apprentissage coopératif de Glasser
- •les recommandations d'Antoinette Gagné
- •les objectifs du M.E.Q.
- •les objectifs de la méthode Let's Find Out
- •les possibilités du milieu (ressources, horaire)

Deux exemples de préparation de leçon se trouvent en annexe G.

4.2.2 Mise en application

Dans ce qui suit, les différentes étapes suivies lors de la mise en application du projet d'intervention seront énumérées.

1•Les notions et les objectifs à atteindre dans le cadre de mes leçons sont transmis aux élèves. La monitrice en langue seconde sort de la salle de classe avec les tuteurs (5 ou 6 élèves par groupe) afin de leur expliquer leurs rôles. Pendant ce temps, Francine Perron explique aux autres élèves la façon dont ils devront fonctionner avec leurs tuteurs.
2•Les élèves font les activités de la méthode Let's Find Out en équipe coopérative.
3•L'enseignante-stagiaire observe les élèves.
4•L'enseignante-stagiaire note dans son journal de bord ses observations qui serviront à son autoévaluation.
5•La monitrice en langue seconde observe l'enseignante-stagiaire et remplit la grille d'évaluation.
6•L'enseignante-stagiaire échange avec la monitrice en langue seconde.
7•L'enseignante-stagiaire est enregistrée au moins une fois sur une cassette vidéo.
8•L'enseignante-stagiaire s'autoévalue en se visionnant.
9•L'enseignante-stagiaire présente une préparation de leçon au tuteur.
10•L'enseignante-stagiaire présente une préparation de leçon au conseiller pédagogique.
11•Le tuteur vient observer la stagiaire et remplit la grille d'évaluation.
12•L'enseignante-stagiaire échange avec le tuteur et avec la monitrice en langue seconde.
13•Le conseiller pédagogique vient observer l'enseignante en stage et remplit la grille d'évaluation.
14•L'enseignante-stagiaire échange avec le conseiller pédagogique et la monitrice en langue seconde si c'est possible.
15•Le tuteur, le conseiller pédagogique et l'enseignante en stage ont une rencontre d'échange.
16•L'enseignante-stagiaire apporte les modifications nécessaires à son approche.
17•Les points 2 à 16 sont répétés.
18•Les élèves émettent leur opinion lors d'une entrevue enregistrée.
19•Le tuteur, le conseiller pédagogique et l'enseignante en stage ont une rencontre évaluative.

5. LIMITES DE MON INTERVENTION

J'ai estimé qu'il était préférable de faire un stage avec des élèves de 6e année puisque l'autodiscipline relève plutôt d'un style de leadership par délégation de pouvoir. Les enfants de première année d'anglais (4e primaire) ont besoin en général d'un style de leadership directif et ne sont donc pas prêts à l'autodiscipline. Ainsi, dans le cadre d'un stage, j'ai décidé d'expérimenter avec deux groupes d'élèves de 6e année les solutions pratiques au malaise vécu dans l'enseignement de l'A.L.S. Ces solutions se concrétisent en utilisant le modèle d'apprentissage coopératif de William Glasser, certains principes de la «languistique» (science de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde), certaines recommandations d'Antoinette Gagné (auteure de la méthode Let's Find Out) et quelques idées de Claude Germain.

J'ai vite réalisé qu'il était possible et souhaitable d'adapter ces travaux coopératifs aux capacités des élèves de 4e et de 5e années et que ces derniers pouvaient donc tirer profit de ce genre d'expérimentation. J'ai choisi de faire mon stage à l'école Renaud puisque j'y ai un local d'anglais. En effet, l'aménagement de ce local favorise la division des deux groupes d'élèves de 6e année en plusieurs équipes de 2 à 5 élèves. Pendant le stage, j'ai réalisé que je voulais étendre le site de ma recherche. J'ai décidé que l'expérimentation était tellement fructueuse qu'il serait très constructif de la partager avec les élèves de l'autre école dans laquelle j'enseigne, soit l'école Georges-Étienne Cartier.

6. CALENDRIER DE MES ACTIVITÉS DE MAÎTRISE

Automne 1989:

La problématique de l'éducation comme objet d'étude
Méthodologie de la recherche et de l'intervention en éducation
Séminaire sur la planification d'un projet de recherche et d'intervention

Hiver 1990:

Curriculum: théorie et pratique

Été 1990:

Sujet spécial I: Principes de base en enseignement et en apprentissage de l'anglais langue seconde (languistique); synthèse de l'approche hammerlienne.

Laboratoire de didactique (Gestalt)

Automne 1990:

Séminaire sur la planification d'un projet de recherche et d'intervention
Sujet spécial II: Tentative de mise en application de certains principes de languistique et de Gestalt.

Hiver 1991:

Gestion des ressources humaines en éducation

Été 1991:

Lectures dirigées I: Recensement, synthèse des grands courants en enseignement et en apprentissage des langues secondes.
Recherche qualitative

Automne 1991:

Lectures dirigées II: Cours de fondements et méthodologie d'un stage dont l'objectif général est de se préparer au stage.

Hiver 1992:

Stage avec deux groupes de 6e à l'école Renaud

Été 1992:

Rapport de stage

7. SYNTHÈSE DE L'HORAIRE

Le stage s'est déroulé officiellement du 6 janvier au 13 mars 1992. Les premiers jours, je le faisais seulement avec deux groupes de 6e années à l'école Renaud tel que prévu dans mon projet de stage. Ensuite le stage a inclu les groupes suivants puisque j'enseignais l'anglais pendant 17 heures et demie par semaine à:
4 groupes de 6e, donc 4 x 75 minutes (5 heures);
5 groupes de 5e, donc 5 x 75 minutes (6 heures et 15 minutes) et
5 groupes de 4e, donc 5 x 75 minutes (6 heures et 15 minutes).

Ainsi, on remarque que le stage a duré environ 150 heures réparties sur 10 semaines. L'exigence de 90 heures a donc été largement atteinte.

8. RÉSULTATS DÉCOULANT DE L'ANALYSE DES GRILLES D'ÉVALUATION

8.1.1 Analyse de la grille d'autoévaluation

La majorité des éléments du cadre théorique sont considérés dans cette grille. J'expliquerai point par point ce qui est applicable et ce qui ne l'est pas.

HECTOR HAMMERLY
Voir l'enseignement d'une langue seconde comme un défi continuel de résolution de problèmes.

Je vois l'enseignement d'une langue seconde comme un défi continuel de résolution de problèmes. Tout au long du stage, j'ai expérimenté différentes activités. Lorsque j'ai rencontré certaines difficultés, j'en ai analysé les causes pour ensuite refaire l'activité avec quelques modifications dans un autre groupe. Par exemple, j'ai réalisé qu'il est souvent préférable de ne pas énoncer les objectifs et d'amener progressivement les élèves à les atteindre parce que les enfants ont l'impression que les objectifs sont compliqués et difficiles.

La motivation est en grande partie basée sur les attitudes. La motivation mène à l'apprentissage et est alimentée par l'apprentissage.

Il est évident que la motivation est en grande partie basée sur les attitudes. J'ajouterais que les attitudes émanent des valeurs transmises quotidiennement. Ainsi, j'ai choisi des activités en fonction du vécu des élèves afin qu'ils soient motivés à apprendre. La motivation mène effectivement à l'apprentissage et est alimentée par l'apprentissage. J'ai remarqué qu'en partant de leur vécu les élèves participaient davantage. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux, qui ne participent pas d'habitude, participaient et s'amélioraient.

Au niveau débutant, la langue maternelle ne devrait pas être utilisée pendant plus de 20% du temps. Au niveau intermédiaire, la langue maternelle ne devrait pas être employée pendant plus de 10% du temps.

Bien qu'il soit difficile de mesurer si les élèves ont utilisé leur langue maternelle pendant moins de 20% du temps, j'ai l'impression que celle-ci ne devrait pas être utilisée durant plus longtemps. J'ai la conviction qu'au niveau intermédiaire, la langue maternelle ne devrait pas être employée pendant plus de 10% du temps.

Les activités de communication sont essentielles.

Les activités de communication sont essentielles. J'ajouterais que cette communication doit être authentique, vivante et reliée au vécu des élèves.

Les élèves de niveau avancé peuvent être utilisés comme «moniteurs» ou «tuteurs» pour aider les élèves qui sont plus lents et qui ont besoin d'aide.

J'ai utilisé les élèves de niveau avancé comme «moniteurs» ou «tuteurs» pour aider ceux qui sont plus lents et ceux qui ont besoin d'aide. Mon expérience me prouve que c'est possible et souhaitable.

WILLIAM GLASSER

L'enseignant se charge de former les équipes de manière qu'elles comprennent des élèves de bas, de moyen et de haut niveau.

Le professeur modifiera régulièrement la composition des équipes de sorte que tous les élèves auront la chance de faire partie d'une équipe performante.

Je me suis chargée de former les équipes de manière qu'elles comprennent des élèves de bas, de moyen et de haut niveau. Il est toutefois important de permettre aux enfants de se placer eux-mêmes en équipe et de s'assurer simplement que chaque équipe est équilibrée après leur avoir expliqué que celle-ci doit se composer d'élèves de niveaux différents. Je me demande cependant si, selon l'éthique, il est acceptable de catégoriser les enfants ainsi. J'ai également modifié et permis aux élèves de modifier régulièrement la composition des équipes de sorte que tous les élèves ont eu la chance de faire partie d'une équipe performante. En formant leurs équipes eux-mêmes, les enfants sont plus motivés et font preuve d'autonomie.

Le sentiment d'appartenance est le premier facteur de motivation de l'élève.

Je n'ai pas assez de données pour affirmer que le sentiment d'appartenance est le premier facteur de motivation de l'élève.

Les élèves les plus doués trouvent gratifiant d'aider les plus faibles parce qu'ils souhaitent créer le pouvoir et la camaraderie qui caractérisent une équipe de qualité.

En général, les élèves les plus doués trouvent gratifiant d'aider les plus faibles. Cependant, je ne peux pas prouver qu'ils le font consciemment dans le but de créer le pouvoir et la camaraderie qui caractérisent une équipe de qualité.

Les élèves plus faibles trouvent gratifiant de contribuer autant qu'ils le peuvent à l'effort de l'équipe parce que leur contribution, aussi minime soit-elle, est utile. Quand ils travaillaient seuls, un effort minime ne les menait nulle part.

En discutant avec eux, les élèves les plus faibles m'ont confirmé qu'ils trouvent gratifiant de contribuer autant qu'ils le peuvent à l'effort de l'équipe parce que leur contribution, aussi minime soit-elle, est utile. Quand ils travaillaient seuls, un effort minime ne les menait nulle part.

En ne dépendant pas uniquement du professeur, en se fiant énormément à eux-mêmes, à leur propre créativité et aux membres de leur équipe, les élèves se libèrent de la tutelle du professeur et, ainsi, se donnent à la fois du pouvoir et une grande liberté.

Dans le cadre de mon stage, les élèves sont allés au-delà de cet énoncé. Ils ont également travaillé avec les membres des autres équipes ainsi qu'avec leurs parents, voisins et amis. J'ajouterais qu'ainsi une communauté d'apprentissage s'est développée.

Les équipes peuvent offrir une structure apte à aider les élèves à dépasser la superficialité (pensées stériles et futiles) qui sévit dans nos écoles aujourd'hui. Sans cette structure, peu d'élèves ont la chance de pousser leurs études assez loin pour saisir le lien vital qui existe entre la connaissance et le pouvoir.

À mon avis, l'affirmation précédente est gratuite parce que ces dires n'ont été prouvés à aucun endroit. Mon expérience ne m'amène pas non plus à les appuyer.

ANTOINETTE GAGNÉ

Avant la classe:

Choisir une activité demandant peu de temps de préparation.

J'ai choisi certaines activités qui demandent peu de temps de préparation. Toutefois, j'en ai choisi d'autres qui demandent plus de temps de préparation en me fiant à la délégation de pouvoir. J'ai délégué certaines tâches à la monitrice en anglais langue seconde ainsi qu'aux élèves. Quand les élèves préparent eux-mêmes l'activité, elle prend de l'importance et ils s'impliquent davantage. Ainsi, il est avantageux de leur faire préparer certaines activités puisque cette préparation les rend plus actifs.

Développer une activité orientée vers une tâche spécifique.

Certaines activités étaient orientées vers une tâche spécifique. Par exemple dans l'activité sur la liste d'épicerie, les élèves devaient exécuter certaines activités d'apprentissage.

- Ils devaient écouter et répondre aux questions en levant la main et en attendant le signal de l'enseignante pour parler.
- Ils devaient lire ce qui était écrit au tableau.
- Chaque élève devait avoir un dépliant ou (surtout pour les élèves plus faibles) seulement une partie de dépliant de produits alimentaires.
- À l'école Renaud, il devait y avoir 2 équipes de 5 vendeurs, une équipe de 4 vendeurs et 3 équipes de 5 acheteurs. Les élèves devaient se placer dans les équipes formées par l'enseignante.
- Le vendeur devait se faire une liste d'aliments à vendre plus ou moins longue (selon son niveau en anglais) à partir du dépliant ou section de dépliant. Il devait être capable de prononcer ces mots.
- L'acheteur devait se faire une liste d'aliments à acheter plus ou moins longue (selon son niveau en anglais) à partir du dépliant ou section de dépliant. Il devait être capable de prononcer ces mots.
- Les élèves devaient préparer leur liste d'aliments à vendre ou à acheter. Chaque élève devait être capable de faire des phrases avec le contenu linguistique et sa liste d'aliments. L'élève-tuteur était responsable d'aider les membres de son équipe.
- Les élèves répondent aux objectifs terminaux en faisant des jeux de rôles.

Dans la chanson, les enfants avaient la tâche spécifique de remplir les tirets avec les bons mots.

Dans la foire alimentaire, les enfants devaient décrire des aliments.

Choisir un sujet relié au vécu de mes élèves, à leurs intérêts.

Le sujet était relié au vécu de mes élèves, à leurs intérêts. Bien qu'il soit difficile de le prouver, je considère avoir atteint cet objectif en partant du vécu de l'élève. En exploitant la chanson la plus écoutée par mes élèves, je suis partie du vécu de l'élève. Cependant, il est légitime de se demander à quel degré cette chanson représente la culture des élèves. En effet, ils l'écoutent, mais les paroles de cette chanson ne correspondent pas à leur vécu, à mon avis. En choisissant leur musique on engage toutefois la conversation avec les élèves et ainsi ils nous transmettent leur mode de vie, leurs valeurs.

Organiser les activités de façon à maximiser la participation des élèves.

J'ai organisé les activités de façon à maximiser la participation des élèves. En effet, chaque élève avait un rôle indispensable à remplir.

Jouer un rôle de guide, d'instigateur et de personne ressource.

J'ai joué un rôle de guide, d'instigateur et de personne ressource. En effet, j'ai accompagné les élèves en leur donnant des exemples, en les encourageant, en les incitant à utiliser la langue anglaise et en répondant à leurs questions.

Pendant la classe:

Attribuer les rôles et distribuer les tâches.

Je n'ai pas toujours attribué les rôles et distribué les tâches parce que mon expérience me démontre qu'il est avantageux de permettre aux élèves de les choisir. Ils sont plus motivés à les accomplir parce qu'ils se sentent impliqués. Par exemple, à l'école Georges-Étienne Cartier les élèves ont choisi l'activité, les tâches et les membres de leur équipe lors de la foire alimentaire. En outre les tuteurs avaient toujours le rôle d'aider les autres, bien que pour certaines activités les élèves pouvaient choisir leurs tâches et leurs rôles.

Établir une limite de temps réaliste.

Je maintiens que nous avons besoin de plus de temps d'enseignement. J'ai tenté d'établir une limite de temps réaliste à l'intérieur des 75 minutes de «saupoudrage» par semaine, selon l'expression de Patricia Brock, qui considère d'ailleurs que les 120 minutes d'anglais par semaine suggérées par le programme du M.E.Q. ne sont que «du saupoudrage.» (Pratte, 1989, p. A11). Mes minimes 75 minutes sont divisées en une période de 30 minutes et une de 45 ou en une période de 25 minutes et une de 50. Je constate que l'horaire doit être modifié afin d'allonger les blocs de travail. Ce changement est une question de régie interne dans l'école.

Dans le cadre du stage j'ai remarqué que la présence du tuteur et du conseiller pédagogique lors de leur observation a altéré l'atmosphère normale de la classe et a empêché le déroulement de l'activité dans les limites du temps prévu.

Limiter le sujet et l'activité.

J'ai limité le sujet et l'activité tout en laissant de la place à la créativité des enfants comme le démontrent différents exemples d'activités réalisées par les élèves.

S'efforcer d'atteindre un résultat tangible.

Je me suis efforcée d'atteindre un résultat tangible. Les élèves se sont efforcés et ont atteint un résultat tangible. En effet, on s'efforce d'avantage quand on doit exposer les fruits de nos travaux. Il était très significatif pour l'enseignante et les élèves de visionner ce que le conseiller pédagogique avait filmé. J'étais fière de mes élèves en les observant communiquer entre eux en anglais lors des activités suivantes: la liste d'épicerie, la foire alimentaire, la correspondance scolaire, la pièce de théâtre. On pouvait voir les tuteurs faire répéter les autres et leur donner des explications. Le progrès était évident chez certains élèves.

CLAUDE GERMAIN

Pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître.

Je suis d'accord que «pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître». Bien qu'il soit difficile de le prouver, je considère avoir atteint cet objectif en partant du vécu de l'élève. J'ai remarqué qu'en partant de leur vécu les élèves participaient davantage et, par conséquent devenaient plus réceptifs à apprendre la matière proposée par l'enseignante, c'est-à-dire l'anglais langue seconde. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux qui ne participent pas d'habitude participaient et s'amélioraient. En prenant la chanson la plus écoutée par mes élèves, je suis partie du vécu de l'élève. Cependant, il est légitime de se demander jusqu'à quel point cette chanson représente la culture des élèves. En effet, ils l'écoutent, mais les paroles de cette chanson ne correspondent pas à leur vécu, à mon avis. En choisissant leur musique on engage toutefois la conversation avec les élèves et ainsi ils nous transmettent leur mode de vie, leurs valeurs. Le vécu de l'élève est-il synonyme de sa culture? Qu'est-ce que la culture? Peut-on vraiment parler de «culture» de l'enfant? Enfin on peut dire que la langue maternelle de l'enfant fait partie de sa culture et qu'elle est la même que celle de l'enseignante.

Sensibiliser les élèves à leurs propres modes de communication par rapport à ceux utilisés dans la culture dont ils visent l'apprentissage.

J'ai sensibilisé les élèves à leurs propres modes de communication par rapport à ceux utilisés dans la culture dont ils visent l'apprentissage. Nous comparons et expliquons en français la signification des dialogues, des phrases, des expressions et des idiomes anglais. Les élèves ont eu la chance, lors d'une période de 45 minutes, d'établir une discussion sur la politique au Canada. Nous avons abordé l'attitude des anglophones envers les francophones et vice versa. Les enfants se sont exprimés et la monitrice leur a expliqué les différentes positions des anglophones. Les enfants semblent avoir approfondi leur compréhension de la dynamique entre Canadiens français et anglais.

L'enseignante doit aussi être sensibilisée aux modes de communication, même implicites, de ses élèves ainsi qu'à ceux de la culture de la langue enseignée.

J'ai été sensibilisée aux modes de communication, même implicites, de mes élèves ainsi qu'à ceux de la culture de la langue enseignée en faisant faire de la correspondance scolaire entre mes élèves francophones et des élèves anglophones de l'école First Avenue à Ottawa.

8.1.2 Synthèse de la grille d'autoévaluation

L'expérimentation de mon projet d'intervention me prouve que l'apprentissage coopératif dans des groupes hétérogènes augmente la participation des élèves, rend leur attitude positive, augmente leur motivation et ainsi mène à l'apprentissage. Finalement l'apprentissage est alimenté par l'apprentissage; ou dit autrement, le succès mène au succès. Les travaux d'équipes sont un moyen efficace pour favoriser l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Il faut cependant respecter les différents styles d'apprentissage et ainsi permettre aux enfants de travailler seuls également.

Bien que certains éléments du cadre théorique d'Hammerly soient difficiles à évaluer, les expériences vécues lors de mon stage me prouvent qu'ils sont applicables. Par contre, j'ai réalisé que la plupart des constatations de William Glasser ne s'appliquent pas. De plus, il s'avère très difficile pour chaque membre des équipes d'assumer les responsabilités mentionnées au point 6 de la page 8, c'est-à-dire que chaque élève doit:

- Dire ce qu'il a fait pour aider au bon fonctionnement de l'équipe.
- Dire ce qu'il a fait qui a nuit au bon fonctionnement de l'équipe.
- Dire à un autre membre de l'équipe ce qu'il a fait pour aider au bon fonctionnement de l'équipe.
- Dire à un autre membre de l'équipe ce qu'il a fait qui a nuit au bon fonctionnement de l'équipe.

Ayant suivi les recommandations d'Antoinette Gagné, je constate qu'elles s'appliquent. Cependant il est préférable de permettre aux enfants d'être plus créatifs et de prendre des initiatives.

Les idées de Claude Germain sont à la base de l'enseignement et de l'apprentissage efficace d'une langue seconde.

8.2.1 Analyse de la grille d'évaluation remplie par le conseiller pédagogique et le tuteur

À partir de mon journal, j'ai fait les constatations qui suivent.

HECTOR HAMMERLY
L'enseignante soutient l'élève émotivement.

L'enseignante soutient l'élève en l'encourageant et en demeurant à son écoute. À quelques reprises, elle a rencontré individuellement certains élèves qui avaient un comportement dérangeant pour l'ensemble de la classe.

L'enseignante organise des activités de communication.

Elle a organisé des activités de communication authentique: jeux de rôle, pièce de théâtre, foire alimentaire, correspondance scolaire (rencontre des correspondants).

L'enseignante privilégie l'apprentissage coopératif dans plusieurs activités.

L'apprentissage coopératif a été expérimenté dans plusieurs activités: jeux de rôle, pièce de théâtre, A.P.O., chansons, foire alimentaire.

L'enseignante organise des travaux d'équipes. Elle forme les équipes en s'assurant qu'elles contiennent un élève-tuteur «bilingue».

L'enseignante a organisé des travaux d'équipes. Elle a formé des équipes en s'assurant qu'elle contenaient des élèves-tuteurs «bilingue».

L'enseignante présente à l'apprenant de l'information bien organisée.

L'enseignante a présenté à l'apprenant de l'information bien organisée. Les étapes à suivre étaient bien définies, exposées et expliquées clairement avec simplicité. Lors de l'activité qui s'intitulait «Le restaurant», l'enseignante a présenté aux élèves des phrases souvent employées dans une conversation au restaurant. Certaines de ces phrases étaient utilisées dans l'activité «La liste d'épicerie». On retrouvait dans le cahier de l'élève le contenu linguistique pouvant servir à leur dialogue. "Excuse me. I beg your pardon. Must go now. Thanks (very much). May I have..." en sont des exemples.

L'enseignante fournit un encadrement considérable (à évaluer à la première visite), mais au fur et à mesure que l'apprenant progresse et qu'il acquiert des connaissances de base, l'enseignante l'encadre de moins en moins et l'encourage à être de plus en plus autonome (à évaluer à la dernière visite).

A la première visite, l'enseignante a fourni un encadrement considérable. Au fur et à mesure que l'apprenant a progressé et qu'il a acquis des connaissances de base, l'enseignante l'a encadré de moins en moins et l'a encouragé à être de plus en plus autonome. Cette partie a été évaluée à la dernière visite.

WILLIAM GLASSER

L'enseignante encourage les élèves à développer un sentiment d'appartenance à leur équipe.

L'enseignante a encouragé les élèves à développer un sentiment d'appartenance à leur équipe. Lors de la foire alimentaire, chaque équipe a choisi un groupe d'aliments à présenter et a trouvé un titre à son kiosque.

L'enseignante encourage les élèves les plus doués à aider les plus faibles.

L'enseignante a encouragé les élèves les plus doués à aider les plus faibles. Elle a demandé aux tuteurs de faire répéter les autres afin de les aider à se préparer à présenter la pièce de théâtre par exemple.

L'enseignante encourage les élèves plus faibles à contribuer autant qu'ils le peuvent à l'effort de l'équipe.

L'enseignante a encouragé les élèves plus faibles à contribuer autant qu'ils le pouvaient à l'effort de l'équipe. En dessinant des pancartes pour la foire alimentaire, ils contribuaient à l'effort de l'équipe. En les incitant à se costumer, certains élèves faibles se sont valorisés par leurs beaux costumes. De plus, avec leur déguisement, ils se sentaient moins gênés.

L'enseignante encourage les élèves à se fier énormément à eux-mêmes, à leur propre créativité et aux membres de leur équipe plutôt que de dépendre uniquement du professeur.

L'enseignante a encouragé les élèves à se fier énormément à eux-mêmes, à leur propre créativité et aux membres de leur équipe plutôt que de dépendre uniquement du professeur. Lors de la foire alimentaire, chaque équipe a choisi un groupe d'aliments à présenter et a trouvé un titre à son kiosque.

L'enseignante encourage les équipes à prouver à d'autres (autrement que par des tests) qu'elles ont bien appris leur matière.

L'enseignante a encouragé les équipes à prouver à d'autres (autrement que par des tests) qu'elles ont bien appris leur matière. Lors de la foire alimentaire par exemple, les équipes prouvaient qu'elles étaient capables de décrire des aliments en les décrivant devant le groupe.

CLAUDE GERMAIN

L'enseignante est sensibilisée aux modes de communication, même implicites, de ses élèves ainsi qu'à ceux de la culture de la langue enseignée.

L'enseignante a été sensibilisée aux modes de communication, même implicites, de ses élèves ainsi qu'à ceux de la culture de la langue enseignée en particulier en aidant ses élèves à correspondre avec des anglophones du même âge de l'école First Avenue à Ottawa. .

L'enseignante fait coïncider le plus possible le sens à transmettre (par le professeur) et le sens interprété (par les étudiants).

L'enseignante a fait coïncider le plus possible le sens à transmettre (par le professeur) et le sens interprété (par les étudiants). Elle a utilisé des stimulus-réponses significatifs.

MYERS-BRIGGS
L'enseignante fait varier les activités afin de répondre aux différents styles d'apprentissage des élèves.

L'enseignante a fait varier les activités afin de répondre aux différents styles d'apprentissage des élèves. Bien que la majorité des activités répondaient aux besoins des extravertis, il y avait toujours une partie pour les introvertis quand il s'agissait d'écrire le contenu linguistique. De plus, il était approprié pour les introvertis de remplir les tirets avec les mots manquants d'une chanson.

ANTOINETTE GAGNÉ
Pendant la classe, l'enseignante:
Donne des instructions simples.

L'enseignante a donné des instructions simples, c'est-à-dire des étapes à suivre. Elle a utilisé le vocabulaire de l'enfant afin qu'il comprenne.

Établit des règles claires pour les jeux et les activités.

L'enseignante a établi des règles claires pour les jeux et les activités.

Explique aux élèves les tâches à effectuer en faisant une démonstration de celles-ci.

L'enseignante a expliqué aux élèves les tâches à effectuer en faisant une démonstration de celles-ci avec un élève bilingue ou avec la monitrice en A.L.S. Elle a fait par exemple, une mise en situation représentant une serveuse et un client dans un restaurant. Elle a insisté sur le contenu linguistique pouvant être utilisé.

Évite de donner le matériel à utiliser pendant l'activité avant de donner les instructions.

L'enseignante a évité de donner le matériel à utiliser pendant l'activité avant de donner les instructions.

Attribue les rôles et distribue les tâches.

L'enseignante a attribué les rôles et distribué les tâches pour certaines activités seulement.

Établit une limite de temps réaliste.

L'enseignante a tenté d'établir une limite de temps réaliste à l'intérieur du temps dont elle disposait. C'était très difficile lors des périodes de 25 et de 30 minutes.

Limite le sujet et l'activité.

L'enseignante a limité certains sujets et certaines activités.

Encourage les élèves à utiliser la langue seconde.

L'enseignante a encouragé les élèves à utiliser la langue seconde.

S'assure que chaque élève apporte sa contribution.

L'enseignante s'est assurée que chaque élève apporte sa contribution aussi minime soit-elle. Lors d'un dialogue en équipe par exemple, certains élèves très faibles ont contribué en se limitant à faire le jappement du chien (en anglais) alors que les autres disaient des phrases dont la complexité était proportionnelle aux capacités de l'élève.

Utilise des stimuli physiques quand c'est possible.

L'enseignante a utilisé des stimuli physiques (sourires, petites tapes sur l'épaule, contacts visuels) quand c'était possible.

8.2.2 Synthèse de la grille d'évaluation remplie par le conseiller pédagogique et le tuteur

Le conseiller pédagogique a coopéré au projet de recherche en participant à sa mise en marche. M. Mourre considère que la plupart des éléments du cadre théorique étaient présents. Il fut agréablement surpris du sérieux du cadre expérimental des activités pédagogiques retenues ainsi que des résultats obtenus. Il m'encourage fortement à présenter mon projet d'intervention, dans un premier temps à mes collègues de travail durant les journées pédagogiques locales et, dans un deuxième temps, à l'association provinciale des enseignants d'anglais langue seconde au Québec lors du congrès annuel de la SPEAQ (société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec).

De son côté, le tuteur a eu de la difficulté a remplir la grille surtout au début parce qu'elle contient trop d'éléments à évaluer. Il affirme que cette grille est applicable dans la mesure où l'on observe à plusieurs reprises un certain nombre d'activités.

En analysant le contenu de cette grille, nous remarquons que les principes suivants d'Antoinette Gagné sont discutables. Selon Gagné, l'enseignante doit «éviter de donner le matériel à utiliser pendant l'activité avant de donner les instructions.» Nous avons remarqué qu'en le distribuant d'avance pour certaines activités l'élève comprend davantage et plus rapidement.

Pour certaines activités il est souhaitable de laisser les rôles et les tâches se déléguer naturellement au lieu de les attribuer et distribuer avant comme le recommande Antoinette Gagné.

9. ANALYSE DE L'ÉVALUATION FAITE PAR LES ÉLÈVES À L'AIDE DU QUESTIONNAIRE

Lors d'une entrevue enregistrée, j'ai interrogé trois élèves de niveaux différents: une élève débutante, un élève moyen et une élève avancée. Ils ont compris et répondu affirmativement à la plupart des questions. Ils ont eu de la difficulté à comprendre certaines questions et j'en ai éliminé quelques-unes de la liste. De toute façon, ce n'étaient que des exemples de questions. Voici les questions posées aux élèves accompagnées de leurs réponses.

As-tu aimé tes cours d'anglais?
Les trois enfants interrogés ont aimé les cours d'anglais.

As-tu appris des choses intéressantes dans ton cours d'anglais?
Ils affirment avoir appris des choses intéressantes telles que la prononciation et la signification de mots nouveaux, l'habileté à participer à des jeux à deux ainsi que l'habileté à décrire des aliments.

Te sens-tu encouragé par ton enseignante, Francine?
Ils se sont sentis encouragés par leur professeur et ont ainsi amélioré leur orthographe et leur prononciation.

Te sens-tu soutenu par tes camarades de classe?
Ils se sentent soutenus par leurs camarades de classe.

As-tu le goût d'apprendre l'anglais? As-tu une attitude positive et une bonne participation?
Ils ont le goût d'apprendre l'anglais. Ils ont une attitude positive et une bonne participation en général. À l'occasion, l'élève débutante se sent découragée alors que l'élève moyen a parfois le goût de s'amuser et de faire rire ses camarades de classe.

As-tu utilisé le français pendant environ 20% du temps (ou moins)?
Bien qu'il soit difficile de répondre à cette question, les élèves disent que l'utilisation du français varie d'un cours à un autre. Le tuteur l'utilise en dernier recours pour favoriser la compréhension.

Est-ce que les activités de communication t'aident à apprendre?
Les élèves affirment que les activités de communication les aident tous à apprendre.

Si tu as eu des difficultés, est-ce que les tuteurs t'ont aidé?
Les élèves interrogés affirment que les tuteurs des équipes formées par l'enseignante ne les ont pas aidés quand ils avaient des difficultés.

Si tu es tuteur, as-tu aidé ceux qui avaient besoin d'aide?
Les tuteurs des équipes formées par les élèves les ont aidés. Les élèves se sont entraidés puisqu'ils ont demandé de l'aide à tout le monde et que les tuteurs ont aidé également ceux des autres équipes.

As-tu fait plusieurs travaux d'équipes?
Je n'ai pas demandé aux élèves s'ils avaient fait plusieurs travaux d'équipes. Il y avait trop de questions et j'ai dû en éliminer.

Au début, est-ce que Francine te disait quoi faire?
À la fin, est-ce que Francine te donnait plus de liberté? As-tu été capable de travailler sans ses ordres?
Bien que l'enseignante leur a dit quoi faire au début, les enfants ont senti qu'ils avaient une liberté «juste correcte».

Est-ce que les équipes étaient égales? Est-ce qu'il y avait des élèves faibles, moyens et forts ainsi que des introvertis et des extravertis dans chaque équipe?

Ils ont trouvé que les équipes étaient égales, c'est-à-dire qu'il y avait des élèves débutants, moyens et avancés. Je ne leur ai pas demandé s'il y avait des introvertis et des extravertis dans chaque équipe parce que c'était plus simple d'éviter de le mentionner.

As-tu le goût d'apprendre quand tu fais partie d'une équipe?
Ils disent qu'ils ont le goût d'apprendre quand ils font partie d'une équipe.

Est-ce que les activités en équipe t'ont donné le goût d'apprendre l'anglais?
Les activités en équipe leur ont donné le goût d'apprendre l'anglais.

Te sens-tu important quand tu aides les plus faibles?
Ils se sentent importants quand ils aident les plus faibles.

En travaillant en équipe devenez-vous des amis (es) et formez-vous une équipe de qualité?
Les élèves ne deviennent pas des amis et ne forment pas nécessairement une équipe de qualité lorsqu'ils travaillent dans l'équipe formée par l'enseignante, surtout quand il y a un individualiste dans l'équipe comme le soulignent les élèves. Alors ici pourrait-on se demander si les propos suivants de William Glasser sont utopiques. «Les élèves les plus doués trouvent gratifiant d'aider les plus faibles parce qu'ils souhaitent créer le pouvoir et la camaraderie qui caractérisent une équipe de qualité.» (Gordon, 1990, p. 157). Les élèves ne recherchent pas à tout prix à créer la camaraderie avec les membres de leur équipe. Ils n'ont pas parlé de pouvoir. Est-ce un concept qui les dépasse un peu? Je remarque également que cette question posée aux élèves ne fait pas partie du cadre théorique mentionné dans mon projet d'intervention. Ainsi je me demande si j'ai utilisé adéquatement la méthodologie prévue en posant cette question.

Te sens-tu important quand tu travailles en groupe?
Ils se sentent importants quand ils travaillent en groupe.

As-tu apporté ta contribution?
Ils ont apporté leur contribution.

Est-ce que ta contribution est utile à l'équipe?
L'élève moyen était déçu d'avoir oublié d'apporter les aliments pour la foire alimentaire. Cependant il était content de faire un effort pour parler devant la classe, écrire et corriger les mots sur la pancarte parce qu'il apportait ainsi sa contribution à l'équipe.

Peux-tu te fier à toi-même et aux autres membres de ton équipe ou dépends-tu plutôt seulement de ton professeur?
Les enfants ont trouvé que la question était longue. L'élève débutante ne se fie pas à elle-même; l'élève moyen le fait parfois et l'élève avancée le fait souvent. L'élève débutante se fie aux autres élèves; l'élève moyen le fait parfois alors que l'élève avancée ne le fait jamais. Les trois élèves interrogés ne dépendent pas uniquement du professeur, mais ils se sentent libres de la consulter.

Réalises-tu que plus tu apprends, plus tu as de pouvoir?
Les élèves disent qu'ils réalisent que plus ils apprennent, plus ils ont du pouvoir.

Es-tu libre de décider comment tu persuaderas Francine, tes camarades et tes parents que tu as bien appris ta matière?
Ils ont eu de la difficulté à comprendre la question. Ils ont fini par répondre «Oui, en parlant.»

Francine t'encourage-t-elle à établir cette preuve (autrement que par des tests)?
Ils affirment que Francine les encourage à établir cette preuve (autrement que par des tests). Quand les élèves font les activités de communication ils constatent, tout en le démontrant à leurs camarades, qu'ils sont capables de communiquer en anglais.

As-tu eu la chance de faire partie d'une bonne équipe?
Je ne leur ai pas demandé s'ils avaient eu la chance de faire partie d'une bonne équipe parce qu'il y avait tellement de questions que je l'ai laissée tomber.

As-tu eu à faire une tâche spécifique par activité?
Seul le tuteur trouve qu'il avait à faire une tâche spécifique par activité.

Est-ce que les thèmes des activités étaient intéressants?
Ils disent qu'ils ont trouvé les thèmes des activités intéressants.

As-tu beaucoup participé aux activités?
Ils ont eu une grande participation aux activités.

Est-ce que les instructions étaient simples?
Ils répondent affirmativement et ajoutent qu'ils apprécient les instructions simples.

Est-ce que les règles pour les jeux et les activités étaient claires?
Selon l'élève moyen les règles pour les jeux et les activités étaient parfois claires alors que selon les deux autres elles l'étaient toujours.

Est-ce que Francine vous a expliqué les tâches à effectuer en faisant une démonstration de celles-ci?
Ils disent que Francine leur a expliqué les tâches à effectuer en faisant une démonstration de celles-ci.

Est-ce que Francine vous a donné le matériel à utiliser pendant l'activité?
Ils répondent que Francine ne leur a pas donné le matériel à utiliser pendant l'activité.

Est-ce que Francine vous a divisé en équipes avant de donner les instructions?
Est-ce que Francine vous a donné les rôles et distribué les tâches?
Ils déclarent que Francine ne leur a pas dit de se placer en équipes avant de donner les instructions et qu'elle ne leur a pas donné les rôles et distribué les tâches.

As-tu eu assez de temps pour faire les activités demandées?
Les élèves n'ont pas eu assez de temps pour faire les activités demandées.

Est-ce que Francine a limité le sujet et l'activité?
Les enfants ont eu besoin d'explication pour saisir le sens de cette question. Ils ont ensuite répondu non. Par exemple, les enfants étaient libres de décrire les aliments qu'ils voulaient pendant la foire alimentaire. Ils étaient également libres de vendre et d'acheter les aliments qu'ils désiraient pendant l'activité sur la liste d'épicerie.

Est-ce que Francine vous a encouragé à utiliser l'anglais?
Ils sentent que Francine les a encouragés à utiliser l'anglais.

Est-ce que le travail de votre équipe a donné des résultats?
Le travail en équipe a donné des résultats. Ils ont amélioré leur vocabulaire et leur orthographe.

Est-ce que Francine vous comprend?
Ils se sentent compris et encouragés par leur enseignante d'anglais langue seconde.

Es-tu capable de comparer ta façon de communiquer à celle des anglophones?
Ils sont capables de comparer leur façon de communiquer à celle des anglophones.

Comprends-tu Francine quand elle parle l'anglais?
L'élève avancée comprend évidemment l'enseignante quand elle parle l'anglais, alors que les deux autres élèves la comprennent parfois.

Est-ce que les activités étaient variées? Est-ce que certaines t'ont permis d'apprendre?
Les activités étaient variées et certaines leur ont permis d'apprendre.

À la fin du questionnaire, j'ai demandé aux élèves s'ils avaient d'autres commentaires à ajouter. L'élève débutante a dit: «On a un bon prof et elle nous aime beaucoup.» Les enfants apprécient la souplesse de l'enseignante qui leur donne l'occasion de faire des activités qui ne sont pas prévues dans le livre. Ils se sentent motivés et valorisés parce que l'enseignante écoute leurs suggestions. L'élève moyen, sans savoir que je l'avais fait dans une autre école, a exprimé le désir de faire une activité similaire à celle que j'avais organisée dans une autre école. Il y apporte une autre dimension, une autre façon de la faire. Le fait que cet enfant de l'école Georges-Étienne Cartier soit également intéressé par ce genre d'activité sans savoir que les élèves de l'école Renaud aimaient cette activité démontre que celle-ci fait partie du vécu de l'élève.

CONCLUSION

Suite à l'expérience du stage et après une rencontre tripartite évaluative avec le conseiller pédagogique et le tuteur, j'ai tiré certaines conclusions. Jetons d'abord un coup d'oeil sur l'atteinte des objectifs visés et regardons ensuite les conclusions tirées des résultats obtenus.

Soulignons d'abord que la grille d'évaluation est applicable dans la mesure où l'on observe à plusieurs reprises un certain nombre d'activités parce qu'elle contient tellement d'éléments à vérifier. De plus, il est vrai qu'on ne me voit pas longtemps «en exercice» en train d'expliquer. On voit surtout les enfants «en exercice». C'est voulu et c'est important parce que je mets l'enfant au centre de mes priorités. Ainsi, tel que cité dans le Bulletin de la Banque Royale,[2] William Arthur Ward estime que:

> «Le professeur médiocre affirme.
> Le bon professeur explique.
> L'excellent professeur démontre.
> Le grand professeur inspire.»

Je veux donc encourager l'enfant à réaliser des projets. Je veux que l'enfant soit aspiré par des horizons grandissants.

J'ai atteint les objectifs spécifiques:

1•d'analyser ce qui se passe dans ma salle de classe afin d'améliorer l'efficacité de mon enseignement;
2•d'augmenter le taux de réussite de mes élèves en développant une approche didactique leur donnant:
premièrement, le désir d'apprendre l'A.L.S. et,
deuxièmement, les outils nécessaires pour apprendre l'A.L.S.;
3•de faire travailler les élèves en équipes coopératives;
4•de changer ma façon de préparer et de donner les leçons.

J'explique de quelles façons j'ai réussi à les atteindre.

1•J'ai analysé ce qui se passe dans ma salle de classe en m'autoévaluant selon la grille d'autoévaluation ainsi qu'en discutant avec les personnes qui m'ont observée à l'aide de la grille d'évaluation. L'efficacité de mon enseignement s'est améliorée parce que les enfants ont participé plus activement. De plus, en expérimentant et en remettant en question ma pratique éducative j'ai découvert les aspects favorables à l'apprentissage de l'A.L.S.

2•J'ai augmenté le taux de réussite de mes élèves en développant une approche didactique leur donnant, premièrement, le désir d'apprendre l'A.L.S. et deuxièmement, les outils nécessaires pour apprendre l'A.L.S. Cette dernière composante est reliée à la première puisque de bons outils peuvent augmenter le désir d'apprendre l'A.L.S.

3•J'ai fait travailler les élèves en équipes. Pour certaines activités, j'ai formé les équipes alors que pour d'autres, j'ai laissé les élèves former leurs équipes. Les élèves ont travaillé en équipes de 2 à 5 élèves. Le nombre de membres des équipes ainsi que les membres eux-mêmes ont varié.

---

[2]Bulletin de la Banque Royale, volume 70, numéro 5, septembre-octobre 1989, page 2.

4•J'ai changé ma façon de préparer et de donner les leçons en ajoutant d'abord la dimension de la communauté d'apprentissage. Effectivement, l'apprentissage coopératif entraîne la création d'une communauté d'apprentissage. Les expériences d'apprentissage coopératif m'ont amenée à tirer certaines conclusions imprévues. Ainsi, c'est en l'expérimentant que j'ai réalisé que les élèves devraient toujours avoir la chance de créer une activité coopérative d'aboutissement de chaque unité. C'est la meilleure façon de s'assurer que les enfants ont appris quelque chose. Ils sont tellement fiers de démontrer ce qu'ils savent faire. Par exemple, la foire alimentaire était une activité d'aboutissement de l'unité sur la nourriture. Je suis motivée par ce qu'ils ont à me montrer. Ils m'ont renseignée sur certains aliments consommés dans d'autres pays. Les parents de ces enfants ont également fait partie de la communauté d'apprentissage en participant à la préparation de cette nourriture. Cette activité démontre qu'il est possible et intéressant de créer une communauté d'apprentissage.

Voyons maintenant certaines conclusions découlant des résultats obtenus.

Lors de mon expérience, j'ai remarqué qu'il n'est pas toujours souhaitable de présenter les objectifs aux élèves et à la monitrice. Je dois les garder comme source d'inspiration et amener la monitrice et les élèves à atteindre les objectifs à leur insu. Dans certains contextes il s'avère positif de reformuler les objectifs. Il est bénéfique par exemple, de dire aux enfants que l'objectif visé est simplement de fonctionner calmement, en recherchant avec assurance des mots clés afin d'apprivoiser une langue inconnue. En effet, un des principes de la languistique est de réduire l'anxiété excessive dans les programmes de langue seconde. Cependant, un certain stress stimule l'apprentissage comme le rappelle Hammerly (1982, p. 97): «[...] care must be taken that some anxiety does exist for it seems that in the totally relaxed classroom very little is learned.» Lorsque le niveau d'anxiété est adéquat, l'élève est plus réceptif aux objectifs d'apprentissage. L'atteinte de ces derniers est donc facilitée.

Je constate que les principes de la «languistique» (science de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde) d'Hammerly sont vraiment à la base de mon cadre théorique. J'ai accordé trop d'importance à Glasser. Glasser définit, explique plus en détails comment concrétiser certains aspects de la languistique tels que le soutien émotif, la coopération et l'autonomie.

L'objectif principal qui consiste à développer des moyens pour favoriser l'apprentissage de l'A.L.S. dans des groupes hétérogènes malgré des périodes d'enseignement réduites est atteint par l'apprentissage coopératif. Toutefois, il est important d'exploiter d'autres moyens pour atteindre cet objectif afin de respecter les styles d'apprentissage variés des élèves. Entre autres, il faut limiter les travaux d'équipes car lorsqu'ils sont trop nombreux, il y a un manque d'intérêt. Il faut de la variété.

J'ai décidé de m'écouter davantage parler en m'assurant de m'exprimer au mode positif parce que c'est un élément essentiel à la communication efficace. En analysant ce qui se passe dans ma salle de classe afin d'améliorer l'efficacité de mon enseignement, j'ai remarqué que j'avais un seul règlement de classe qui était écrit à la forme négative: «En travail d'équipe, je ne dérange pas les autres.» J'ai transformé ce règlement au mode positif: «Ici, je contribue au bon fonctionnement de l'équipe et de la classe.» En effet, ce règlement à la forme négative avait probablement l'effet contraire.

En fait j'ai réalisé que la simplicité et la pensée positive rendait la communication plus efficace. Par conséquent, puisque l'enseignement est un acte de communication, il est essentiel de constamment travailler ce point. J'ai aussi remarqué qu'il est souhaitable de se limiter à écrire l'essentiel au tableau afin de présenter une bonne synthèse à l'élève.

Le manque de temps a des répercussions négatives. Je sens que je dois aller trop vite pour inclure certains actes à l'habileté d'enseigner. Les enfants n'ont pas le temps de terminer l'activité. J'ai à peine le temps de faire une clôture. Je regarde constamment l'heure.

Les groupes que je vois toujours en fin de journée sont défavorisés. Ils sont souvent agités et fatigués. La monitrice et l'enseignante sont également fatiguées. Je pourrais essayer de modifier les horaires périodiquement (régie interne).

Il est évident que le jumelage de 2 périodes de 30 minutes ou d'une de 30 et d'une autre de 45 permet de réaliser des projets stimulants pour les élèves. Je l'ai d'ailleurs expérimenté avec un groupe de 4e à l'école Georges-Étienne Cartier en préparant la pièce de théâtre "Goldilocks and the Three Bears".

Le malaise ressenti en A.L.S., surtout par manque de temps d'enseignement peut se résoudre de plusieurs façons. Les conclusions découlant des expériences réalisées peuvent inciter la modification de la régie interne à l'école. Le CEAP (Comité des Enseignants de l'Anglais, langue seconde au Primaire) de la SPEAQ (Société pour la Promotion de l'Enseignement de l'Anglais langue seconde au Québec) propose de mettre sur pied un plan d'action permettant l'application intégrale des conditions déjà prévues pour l'enseignement du programme d'A.L.S.

Bien que l'apprentissage coopératif soit une solution au problème de l'hétérogénéité des élèves, il n'élimine pas les besoins d'accroître le temps d'enseignement et de diminuer le nombre d'élèves. Tel que mentionné dans le procès-verbal de la réunion du comité ad hoc des conseillers pédagogiques en anglais tenue le 30 janvier 1992:

> «en 120 minutes, il est possible de couvrir l'ensemble des objectifs du programme mais non de développer des habiletés; pour y arriver, il faudrait un minimum de 4 heures d'enseignement par semaine.» (procès-verbal de la réunion du comité ad hoc des conseillers pédagogiques en anglais tenue le 30 janvier 1992, p.3)

Ce comité affirme également que:

> «pour accroître la motivation des élèves et le temps d'exposition à la langue seconde, non seulement les 120 minutes d'enseignement devraient être respectées, comme minimum, de plus ce temps devrait être dépassé à l'intérieur d'activités intégrées d'apprentissages et de projets particuliers.» (procès-verbal de la réunion du comité ad hoc des conseillers pédagogiques en anglais tenue le 30 janvier 1992, p.4)

> «...les membres du comité réaffirment que les 120 minutes d'enseignement doivent être considérées comme un seuil minimal (un plancher).» (procès-verbal de la réunion du comité ad hoc des conseillers pédagogiques en anglais tenue le 30 janvier 1992, p.5)

Perspectives d'avenir devant les résultats de l'utilisation des grilles:

Suggestions pour améliorer l'apprentissage de l'anglais langue seconde:

Suite aux expériences vécues pendant mon stage je suis en mesure de faire certaines suggestions. Je me suis lancée dans la maîtrise afin d'analyser dans un premier temps le malaise ressenti dans mon milieu de travail, soit l'enseignement de l'A.L.S. au primaire. J'ai d'abord identifié ce malaise: les limites de la pédagogie. Après avoir analysé tous les angles imaginables de la situation problématique, j'ai saisi ce qui se passait, c'est-à-dire les différentes causes du malaise ainsi que leurs impacts. J'ai choisi de composer avec certains éléments que je voyais négatifs au départ. L'hétérogénéité de mes groupes est devenu un aspect positif suscitant la création d'une communauté d'apprentissage. En expérimentant l'apprentissage coopératif, j'ai constaté que c'était une solution applicable. D'ailleurs, la validité et la crédibilité de l'expérience est accrue en augmentant le nombre de participants. Quand je constate les bienfaits de l'apprentissage coopératif, c'est-à-dire de la création d'une communauté d'apprentissage, j'ai le goût de les vivre avec les autres élèves. L'apprentissage coopératif va beaucoup plus loin que les petites équipes d'élèves que j'ai construites. La coopération, c'est la communauté d'apprentissage. Je vois qu'une véritable communauté d'apprentissage se développe entre les élèves, l'enseignante, le conseiller pédagogique, le tuteur, la monitrice en A.L.S., les autres enseignants (es), les parents, le directeur, les amis(es) de la stagiaire, bref, toute personne qui s'intéresse à l'enseignement et qui communique avec ces personnes. Un stage c'est de l'action qui fait des vagues, qui attire l'attention des gens. Le désir de développer des moyens pour favoriser l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans des groupes hétérogènes malgré des périodes d'enseignement réduites devient une force d'âme inspirant mes actions. Je suis donc conséquente avec mes principes en favorisant l'apprentissage coopératif dans mes autres groupes d'élèves, dans mon autre école. C'est naturel d'exploiter toutes les richesses d'une classe en créant une communauté d'apprentissage.

Je tiens à préciser que les enseignants ont avantage à sortir de leur isolement et d'être coopératifs entre eux en discutant du contenu (matière enseignée) et du contenant (enseignement coopératif par exemple). Tous les spécialistes au primaire (éducation physique, musique, A.L.S.) sont les seuls à enseigner leur matière dans leur(s) école(s). Les spécialistes en A.L.S. sont d'autant plus isolés lorsqu'ils enseignent dans une école où le personnel a peur d'être «anglicisé».

Les spécialistes en A.L.S. devraient être reconnus et considérés au même titre que les titulaires dans l'élaboration de l'horaire. Il est clair que le minimum de 120 minutes d'enseignement par semaine est primordial. En attendant il est possible d'améliorer la répartition des minimes 75 minutes par semaine. Les périodes de 25 ou 30 minutes devraient être évitées surtout en fin de journée. L'horaire devrait être assez flexible pour réaliser des projets motivants pour l'élève. Entre autres, 4 groupes sur 8 pourraient être vus par étape pendant 150 minutes par semaine; des périodes de 75 minutes pourraient être créées quand c'est possible et l'horaire pourrait être modifié à chaque étape afin de voir les groupes à différents moments et d'éviter ainsi de toujours avoir les mêmes groupes en fin de journée. Finalement, les spécialistes en A.L.S. devraient travailler de concert avec les titulaires au niveau des moyens disciplinaires (sorties, films, activités de récompenses).

Il y a beaucoup de choses qui ont été faites dans le domaine de l'apprentissage coopératif. La mise en route d'une classe d'apprentissage coopératif se fait petit à petit. Il existe plusieurs méthodes d'apprentissage coopératif telles que «Jigsaw» qui vise à répartir la tâche équitablement, «Apprendre ensemble». De tout manière il faut se rappeler qu'une méthode, comme un outil, n'est jamais plus efficace que la main qui l'utilise. Il est

important de s'attarder à créer une interdépendance positive aux niveaux des tâches, rôles, ressources, buts et récompenses. Il me reste bien d'autres expériences à vivre ainsi que des idées à développer dans le domaine de l'apprentissage coopératif.

Je constate que mon projet d'intervention suscite de l'intérêt puisque j'ai été sollicitée pour le présenter à l'association provinciale des enseignants d'anglais langue seconde au Québec lors du congrès annuel de la SPEAQ (société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec). En le communiquant à Québec lors du 20e congrès annuel les 15,16 et 17 octobre 1992, la continuité de mon travail sera donc assurée et l'ampleur de mon projet grandira. De plus, la maison d'édition Lidec m'a approchée afin que je publie un manuel pour les enseignants sur l'apprentissage coopératif dans les groupes hétérogènes.

En tant qu'enseignante spécialiste d'A.L.S. qui expérimente l'enseignement coopératif j'ai partagé mon expérience avec vous. Il y a plusieurs personnes-ressources et plusieurs organismes qui s'intéressent à la pédagogie de la coopération. Je vous invite à partager vos expériences puisqu'aucun de nous n'est aussi intelligent que nous tous.

BIBLIOGRAPHIE

BROCK, Patricia (1989), «Summary of quantitative data», A study of teacher change in english as a second language classes in Québec primary schools, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Appendice D, p. XLVI, 400 pages.

GAGNÉ, Antoinette (1988), "Taking the "ouch" out of small group work", Evaluation within the framework of the communicative approach, perfectionnement à la C.S.D., p. 10, 14 pages.

GERMAIN, Claude (1988) «La didactique des langues secondes et l'éducation», ACLA: Table ronde (Toronto), dans Études de didactique des langues secondes (1976-1988), 206 feuillets.

GORDON Thomas (1990) Comment apprendre l'autodiscipline aux enfants une nouvelle approche constructive, traduit de l'américain Teaching children self-discipline par Louise Drolet, Actualisation, Le Jour, éditeur, 254 pages.

HAMMERLY, Hector (1982) Synthesis in language teaching. An introduction to languistics, Simon Fraser University, North Burnaby, British Columbia, Second Language Publications, Volume 1 of the Series in Languistics, 693 pages.

HAMMERLY, Hector (1985) An integrated theory of language teaching and its practical consequences, Simon Fraser University, North Burnaby, British Columbia, Second Language Publications, Volume 2 of the Series in Languistics, 245 pages.

HANSON J.R., Silver H.F. (1980) Learning styles and strategies, Moorestown, N.J.Hanson Silver & Associates, Inc., 126 pages.

HANSON J.R., Silver H.F. (1980) The learning style inventory, Moorestown, N.J.Hanson Silver & Associates, Inc., 8 pages.

HANSON J.R., Silver H.F. (1980) The teaching style inventory, Moorestown, N.J. Hanson Silver & Associates, Inc., 8 pages.

MEISGEIER Charles, Murphy Elizabeth, Meisgeier Constance (1989) A teacher guide to type: a new perspective on individual differences in the classroom, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press Inc., 19 pages.

MCCAULLEY Mary H. et al. (1989) The Myers-Briggs type indicator and leadership, San Antonio, The Center for Creative Leadership, and the Psychological Corporation, 44 pages.

PARÉ, André (1984) Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle, Centre d'intégration de la personne, 78 pages.

PRATTE, André (1989) «L'anglais au primaire: les professeurs se disent à bout de souffle», dans La Presse, lundi 4 décembre 1989, Montréal, p. A11.

WARD, Arthur William (1989) Bulletin de la Banque Royale, volume 70, numéro 5, septembre-octobre 1989, page 2.

ANNEXES

ANNEXE A. Contrat de stage

L'objectif principal du stage est:

de développer des moyens pour favoriser l'apprentissage de l'anglais langue seconde dans des groupes hétérogènes malgré des périodes d'enseignement réduites.

Voulant perfectionner sa pratique professionnelle, la stagiaire, enseignante spécialiste en anglais langue seconde, appliquera le principe de gestion participative en expérimentant le modèle d'apprentissage coopératif de William Glasser, proposé par Thomas Gordon dans son approche sur l'autodiscipline. Elle s'inspirera également de certains principes de la «languistique» (science de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde), de certaines recommandations d'Antoinette Gagné (auteure de la méthode Let's Find Out) et de quelques idées de Claude Germain.

Les personnes impliquées sont les suivantes:

Stagiaire: Francine Perron, enseignante, spécialiste en anglais langue seconde au primaire à la Commission scolaire des Draveurs (C.S.D.) et étudiante à la Maîtrise à l'Université du Québec à Hull (U.Q.A.H.).

Tuteur: Gustaaf Schoovaerts, professeur à l'U.Q.A.H.

Personne du milieu d'accueil: Denis Mourre, conseiller pédagogique à la C.S.D.

Autre participante: Christelle Carter, monitrice en langue seconde
La monitrice en langue seconde est bien disposée à participer à l'évaluation de la stagiaire puisqu'elle possède une bonne expérience dans l'enseignement de cette matière. De plus, elle a la chance de travailler avec la stagiaire pendant huit heures par semaine depuis le mois de septembre.

Autre collaborateur si nécessaire: Paul Peterson, directeur du parc-école Renaud à la C.S.D.

Le tuteur observera la stagiaire (deux fois durant les 40 premières heures et à la fin, pendant les 10 dernières heures). La durée de l'observation se fera pendant une période de 30 à 45 minutes d'enseignement selon l'horaire de la stagiaire.

Le conseiller pédagogique observera la stagiaire à deux reprises; une fois au début (durant les 20 premières heures) et une fois avant la fin (après 70 ou 80 heures de stage).

Denis Mourre, Gustaaf Schoovaerts et Christelle Carter, monitrice en langue seconde évalueront la stagiaire selon une grille d'observation établie par la stagiaire afin d'échanger sur la pertinence de son approche. Ainsi, les éléments de cette grille sont basés sur les principes du cadre théorique.

La stagiaire s'autoévaluera selon la même grille. En outre, elle écrira un journal de bord. Cette autoévaluation sera complétée par l'analyse du visionnement d'au moins une leçon enregistrée sur une cassette vidéo. La stagiaire présentera au milieu du stage au moins une préparation de cours au conseiller pédagogique et au tuteur, Gustaaf Schoovaerts.

Les élèves devront également exprimer leur opinion sur l'efficacité de cette approche. Ainsi, un élève faible, un moyen et un fort exprimeront leur opinion lors d'une entrevue enregistrée.

Trois rencontres tripartites auront lieu entre le tuteur, le conseiller pédagogique et la stagiaire. La première, au milieu du stage sera une rencontre d'échange, la deuxième sera informative-évaluative et la dernière, à la fin du stage sera évaluative. Il est possible d'organiser d'autres rencontres au besoin.

Ce contrat pourra être modifié tout au long du stage en accord avec les personnes impliquées.

Date: 91-11-05

ANNEXE B. Grille d'évaluation remplie par: _____

HECTOR HAMMERLY	**1**	**2**	**3**	**4**
L'enseignante soutient l'élève émotivement.				
L'enseignante organise des activités de communication.				
L'enseignante privilégie l'apprentissage coopératif dans plusieurs activités.				
L'enseignante organise des travaux d'équipes. Elle forme les équipes en s'assurant qu'elles contiennent un élève-tuteur «bilingue».				
L'enseignante présente à l'apprenant de l'information bien organisée.				
L'enseignante fournit un encadrement considérable (à évaluer à la première visite), mais au fur et à mesure que l'apprenant progresse et qu'il acquiert des connaissances de base, l'enseignante l'encadre de moins en moins et l'encourage à être de plus en plus autonome (à évaluer à la dernière visite).				
WILLIAM GLASSER	**1**	**2**	**3**	**4**
L'enseignante encourage les élèves à développer un sentiment d'appartenance à leur équipe.				
L'enseignante encourage les élèves les plus doués à aider les plus faibles.				
L'enseignante encourage les élèves plus faibles à contribuer autant qu'ils le peuvent à l'effort de l'équipe.				
L'enseignante encourage les élèves à se fier énormément à eux-mêmes, à leur propre créativité et aux membres de leur équipe plutôt que de dépendre uniquement du professeur.				
L'enseignante encourage les équipes à prouver à d'autres (autrement que par des tests) qu'elles ont bien appris leur matière.				

L'enseignante:

1=le fait régulièrement
2=le fait rarement
3=ne le fait pas du tout
4=sans objet

Grille d'évaluation remplie
par: _____

CLAUDE GERMAIN	**1**	**2**	**3**	**4**
L'enseignante est sensibilisée aux modes de communication, même implicites, de ses élèves ainsi qu'à ceux de la culture de la langue enseignée.				
L'enseignante fait coïncider le plus possible le sens à transmettre (par le professeur) et le sens interprété (par les étudiants).				
MYERS-BRIGGS	**1**	**2**	**3**	**4**
L'enseignante fait varier les activités afin de répondre aux différents styles d'apprentissage des élèves.				
ANTOINETTE GAGNÉ	**1**	**2**	**3**	**4**
Pendant la classe, l'enseignante:				
Donne des instructions simples.				
Établit des règles claires pour les jeux et les activités.				
Explique aux élèves les tâches à effectuer en faisant une démonstration de celles-ci.				
Évite de donner le matériel à utiliser pendant l'activité avant de donner les instructions.				
Attribue les rôles et distribue les tâches.				
Établit une limite de temps réaliste.				
Limite le sujet et l'activité.				
Encourage les élèves à utiliser la langue seconde.				
S'assure que chaque élève apporte sa contribution.				
Utilise des stimuli physiques quand c'est possible.				

L'enseignante:
1=le fait régulièrement
2=le fait rarement
3=ne le fait pas du tout
4=sans objet

ANNEXE C. Éléments à considérer dans le journal de bord

Autoévaluation de l'approche de la stagiaire

HECTOR HAMMERLY
Voir l'enseignement d'une langue seconde comme un défi continuel de résolution de problèmes.
La motivation est en grande partie basée sur les attitudes. La motivation mène à l'apprentissage et est alimentée par l'apprentissage.
Au niveau débutant, la langue maternelle ne devrait pas être utilisée pendant plus de 20% du temps. Au niveau intermédiaire, la langue maternelle ne devrait pas être employée pendant plus de 10% du temps.
Les activités de communication sont essentielles.
Les élèves de niveau avancé peuvent être utilisés comme «moniteurs» ou «tuteurs» pour aider les élèves qui sont plus lents et qui ont besoin d'aide.
WILLIAM GLASSER
L'enseignant se charge de former les équipes de manière qu'elles comprennent des élèves de bas, de moyen et de haut niveau.
Le sentiment d'appartenance est le premier facteur de motivation de l'élève.
Les élèves les plus doués trouvent gratifiant d'aider les plus faibles parce qu'ils souhaitent créer le pouvoir et la camaraderie qui caractérisent une équipe de qualité.
Les élèves plus faibles trouvent gratifiant de contribuer autant qu'ils le peuvent à l'effort de l'équipe parce que leur contribution, aussi minime soit-elle, est utile. Quand ils travaillaient seuls, un effort minime ne les menait nulle part.
En ne dépendant pas uniquement du professeur, en se fiant énormément à eux-mêmes, à leur propre créativité et aux membres de leur équipe les élèves se libèrent de la tutelle du professeur et, ainsi, se donnent à la fois du pouvoir et une grande liberté.
Les équipes peuvent offrir une structure apte à aider les élèves à dépasser la superficialité (pensées stériles et futiles) qui sévit dans nos écoles aujourd'hui. Sans cette structure, peu d'élèves ont la chance de pousser leurs études assez loin pour saisir le lien vital qui existe entre la connaissance et le pouvoir.
Le professeur modifiera régulièrement la composition des équipes de sorte que tous les élèves auront la chance de faire partie d'une équipe performante.

L'enseignante:
1=le fait régulièrement
2=le fait rarement
3=ne le fait pas du tout
4=sans objet

ANNEXE C (SUITE)

Éléments à considérer dans le journal de bord

Autoévaluation de l'approche de la stagiaire

ANTOINETTE GAGNÉ
Avant la classe:
Choisir une activité demandant peu de temps de préparation.
Développer une activité orientée vers une tâche spécifique.
Choisir un sujet relié au vécu de mes élèves, à leurs intérêts.
Organiser les activités de façon à maximiser la participation des élèves.
Jouer un rôle de guide, d'instigateur et de personne ressource.
Pendant la classe:
Attribuer les rôles et distribuer les tâches.
Établir une limite de temps réaliste.
Limiter le sujet et l'activité.
S'efforcer d'atteindre un résultat tangible.
CLAUDE GERMAIN
Pour que la culture du maître devienne partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître.
Sensibiliser les élèves à leurs propres modes de communication par rapport à ceux utilisés dans la culture dont ils visent l'apprentissage.
L'enseignante doit aussi être sensibilisée aux modes de communication, même implicites, de ses élèves ainsi qu'à ceux de la culture de la langue enseignée.

L'enseignante:
1=le fait régulièrement
2=le fait rarement
3=ne le fait pas du tout
4=sans objet

Certains éléments peuvent être modifiés, précisés, supprimés ou ajoutés tout au long du stage.

ANNEXE D. Entrevue des élèves

Exemples de questions visant à évaluer certains points sur l'efficacité de cette approche

As-tu aimé tes cours d'anglais?
As-tu appris des choses intéressantes dans ton cours d'anglais?
Te sens-tu encouragé par ton enseignante, Francine?
Te sens-tu soutenu par tes camarades de classe?
As-tu le goût d'apprendre l'anglais? As-tu une attitude positive et une bonne participation?
As-tu utilisé le français pendant environ 20% du temps (ou moins)?
Est-ce que les activités de communication t'aident à apprendre?
Si tu as eu des difficultés, est-ce que les tuteurs t'ont aidé?
Si tu es tuteur, as-tu aidé ceux qui avaient besoin d'aide?
As-tu fait plusieurs travaux d'équipes?
Au début, est-ce que Francine te disait quoi faire?
À la fin, est-ce que Francine te donnait plus de liberté? Étais-tu capable de travailler sans ses ordres?
Est-ce que les équipes étaient égales? Est-ce qu'il y avait des élèves faibles, moyens et forts ainsi que des introvertis et des extravertis dans chaque équipe?
As-tu le goût d'apprendre quand tu fais partie d'une équipe?
Est-ce que les activités en équipe t'ont donné le goût d'apprendre l'anglais?
Te sens-tu important quand tu aides les plus faibles?
En travaillant en équipe devenez-vous des amis (es) et formez-vous une équipe de qualité?
Te sens-tu important quand tu travailles en groupe?
As-tu apporté ta contribution?
Est-ce que ta contribution est utile à l'équipe?
Peux-tu te fier à toi-même et aux autres membres de ton équipe ou dépends-tu plutôt seulement de ton professeur?
Réalises-tu que plus tu apprends, plus tu as de pouvoir?
Es-tu libre de décider comment tu persuaderas Francine, tes camarades et tes parents que tu as bien appris ta matière?
Francine t'encourage-t-elle à établir cette preuve (autrement que par des tests)?
As-tu eu la chance de faire partie d'une bonne équipe?
As-tu eu à faire une tâche spécifique par activité?
Est-ce que les thèmes des activités étaient intéressants?
As-tu beaucoup participé aux activités?
Est-ce que les instructions étaient simples?
Est-ce que les règles pour les jeux et les activités étaient claires?
Est-ce que Francine vous a expliqué les tâches à effectuer en faisant une démonstration de celles-ci?
Est-ce que Francine vous a donné le matériel à utiliser pendant l'activité?
Est-ce que Francine vous a divisé en équipes avant de donner les instructions?
Est-ce que Francine vous a donné les rôles et distribué les tâches?
Avais-tu assez de temps pour faire les activités demandées?
Est-ce que Francine a limité le sujet et l'activité?
Est-ce que Francine vous a encouragé à utiliser l'anglais?
Est-ce que le travail de votre équipe vous a donné un résultat?
Est-ce que Francine vous comprend?
Es-tu capable de comparer ta façon de communiquer à celle des anglophones?
Comprends-tu Francine quand elle parle l'anglais?
Est-ce que les activités étaient variées? Est-ce que certaines t'ont permis d'apprendre?

Certains éléments peuvent être modifiés, précisés, supprimés et ajoutés tout au long du stage.

ANNEXE E. Aménagement du local

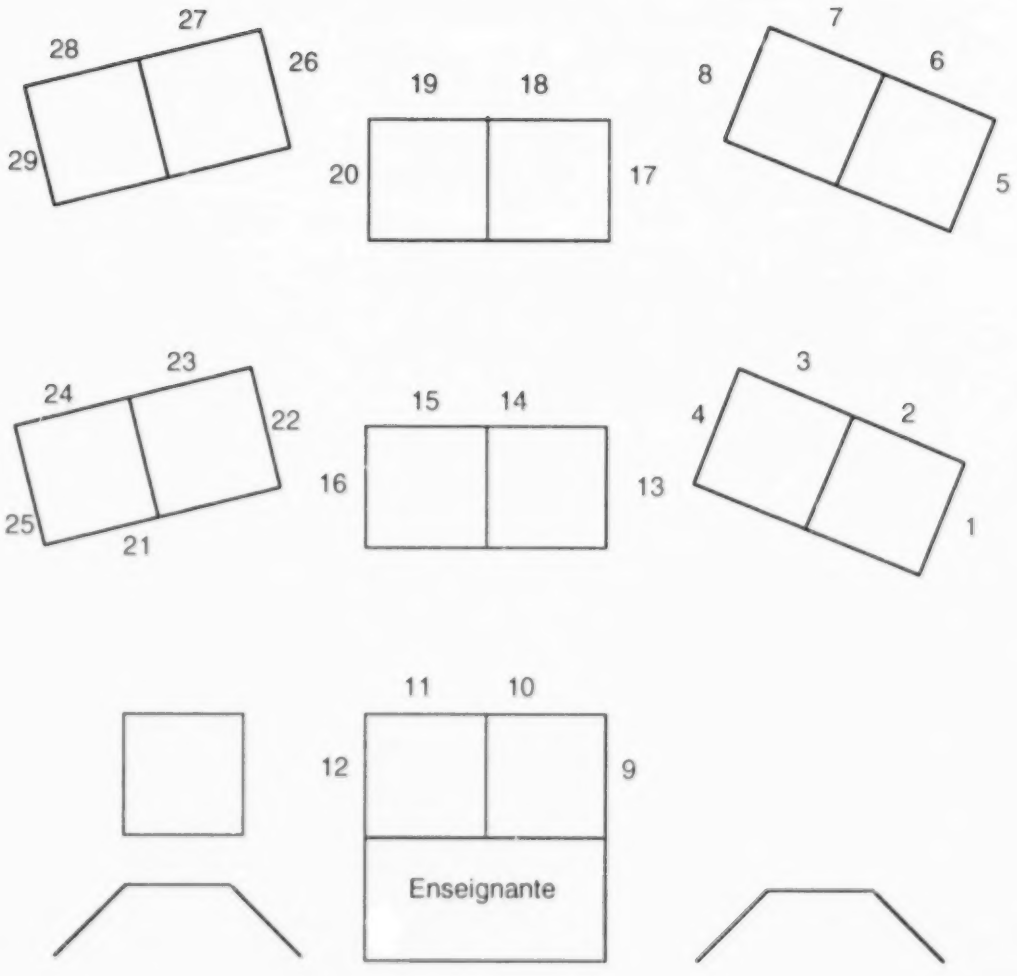

Figure 1. En septembre, aménagement du local favorisant le regroupement des équipes.

ANNEXE F. Fiche d'identification de l'élève

Nom:_____
Tuteur

Prénom:_____

Année: **4e** **5e** **6e**

Niveau: **faible** **moyen** **fort**

Introverti **Extraverti**

ANNEXE G. Exemples de préparation de leçon

annexe G

Plan de leçon

Date: Le mercredi, 22 janvier 1992.
Titre: La liste d'épicerie

Durée: 45 minutes
Parc-école Renaud

Niveau: 6e année
Nombre d'élèves: 29

Intervenante: Francine Payan
Tuteur: Christof Schoppmeyer

Objectifs terminaux:	Contenu linguistique minimum à produire:	Matériel:	Temps:	Activités d'enseignement:	Activités d'apprentissage:
4.3.3.2 Dans une situation appropriée, l'élève sera capable d'exprimer oralement son désir, ou celui d'une autre personne, d'avoir ou de faire quelque chose (Niveau C).	(I) want (a) (hot dog). (Mr. Black) wants a (ham sandwich). (She) wants (another) (drink).	Dépliants de produits à vendre dans les magasins alimentaires. (Steinberg, I.G.A., Loblaws)	5 minutes	1. Préambule: L'enseignante demande aux élèves quels types de nourriture ils mangent pour déjeûner, dîner et souper.	1. Les élèves écoutent et répondent aux questions en levant la main et en attendant le signal de l'enseignante pour parler.
			5 minutes	2. L'enseignante explique le contenu linguistique à comprendre et à produire. Le contenu linguistique est déjà écrit au tableau.	2. Les élèves écoutent, regardent l'enseignante et lisent ce qui est écrit au tableau.
4.3.3.3 À une question portant sur son désir, ou celui d'une autre personne, d'avoir ou faire quelque chose, l'élève sera capable de montrer qu'il (elle) a compris (Niveau C).	Want (a) (piece) (of) (pie)? Do (you) want (some) (cake)? What would (they) like to (have)? What does (she) want? Want (a) (drink)? Would (you) like (some) (tea)? Want (some) (lemonade)?		8 minutes	3. L'enseignante explique et présente un exemple de l'activité à réaliser.	3. Les élèves écoutent, regardent et participent si nécessaire. •Chaque élève a un dépliant ou une partie de dépliant de produits alimentaires (les élèves plus faibles). •Il y a 2 équipes de 5 vendeurs, une équipe de 4 vendeurs et 3 équipes de 5 acheteurs. •Le vendeur doit se faire une liste d'aliments à vendre plus ou moins longue (selon son niveau en anglais) à partir du dépliant ou section de dépliant. Il doit être capable de prononcer ces mots. •L'acheteur doit se faire une liste d'aliments à acheter plus ou moins longue (selon son niveau en anglais) à partir du dépliant ou section de dépliant. Il doit être capable de prononcer ces mots.
4.3.3.4 Lorsque l'élève voudra savoir si une tierce personne désire ou non faire ou avoir quelque chose, il (elle) sera capable de le demander oralement (Niveau E2).	Want (a) (hamburger)? Do (you) want (a) (cookie)? What does (she) want? Want (a) (drink)?		5 minutes	4. Les élèves sont divisés en équipes de vendeurs et d'acheteurs. L'enseignante avait déjà formé les équipes de manière à ce qu'elles comprennent des élèves de bas, de moyen et de haut niveau.	4. Les élèves se placent en équipe.
			20 minutes	5. L'enseignante dit aux élèves de faire leur liste d'aliments à vendre ou à acheter.	5. Les élèves préparent leur liste d'aliments à vendre ou à acheter. Chaque élève doit être capable de faire des phrases avec le contenu linguistique et sa liste d'aliments. L'élève-tuteur est responsable d'aider les membres de son équipe.
			2 minutes	6. Clôture: L'enseignante revoit le contenu linguistique en utilisant les listes d'aliments des élèves.	6•Les élèves écoutent.
			45 minutes (la semaine suivante)	Évaluation: L'enseignante évaluera les élèves en les observant exécuter des jeux de rôles.	Évaluation: Les élèves répondent aux objectifs terminaux en faisant des jeux de rôles.

N.B.: Les éléments suivants de mon cadre théorique sont présents dans ce plan:

Gordon:
1. Les élèves peuvent développer un sentiment d'appartenance en travaillant ensemble en équipes de deux à cinq. L'enseignante se charge de former les équipes de manière qu'elles comprennent des élèves de bas, de moyen et de haut niveau.
2. Le sentiment d'appartenance est le premier facteur de motivation de l'élève. Lorsqu'il réussit, l'élève paresseux commence à associer la connaissance au pouvoir, ce qui l'incite à travailler plus fort.
3. Les élèves les plus doués trouvent gratifiant d'aider les plus faibles parce qu'ils souhaitent créer le pouvoir et la camaraderie qui caractérisent une équipe de qualité.
4. Les élèves plus faibles trouvent gratifiant de contribuer autant qu'ils le peuvent à l'effort de l'équipe parce que leur contribution, aussi minime soit-elle, est utile. Quand ils travaillaient seuls, un effort minime ne les menait nulle part.
5. Les élèves ne dépendent pas uniquement du professeur. Ils peuvent se fier énormément à eux mêmes, à leur propre créativité et aux membres de leur équipe (et ils sont encouragés à le faire). Tout cela les libère de la tutelle du professeur et, ce faisant, leur confère à la fois du pouvoir et une grande liberté.

Hammerly:
•Les élèves de niveau avancé peuvent être utilisés comme «moniteurs» ou «tuteurs» pour aider les élèves qui sont plus lents et qui ont besoin d'aide.
•L'apprentissage est facilité lorsque l'information présentée à l'apprenant est bien organisée.
•Dans les programmes réguliers, l'enseignante de langue seconde devrait privilégier l'apprentissage coopératif dans plusieurs activités.

Gagné:
Avant la classe: •Choisir une activité demandant peu de temps de préparation.
Pendant la classe: •Donner des instructions simples. •S'assurer que chaque élève apporte sa contribution.

annexe G

Plan de leçon

Date: Le mardi, 18 février 1992.
Titre: La faune alimentaire

Durée: 30 minutes
Ecole Georges-Etienne Cartier

Niveau: 6e année
Nombre d'élèves: 26

Intervenante: Francine Perron
Tuteur: Gustaaf Schoovaerts

Objectifs terminaux:	Contenu linguistique minimum à produire:	Matériel:	Temps:	Activités d'enseignement:	Activités d'apprentissage:
L'élève sera capable de décrire oralement la couleur, la texture et le goût de certains aliments.	Exemples: It's yellow. It's juicy. It's sour.	Nourriture apportée et préparée par les élèves.	2 minutes	1. Préambule: L'enseignante dit aux élèves qu'elle a hâte de voir la nourriture qu'ils ont apportée.	1. Les élèves écoutent. Les élèves se placent en équipe. L'enseignante leur avait déjà donné la permission de se regrouper par 2, 3, 4 ou 5 selon leurs goûts et intérêts tout en s'assurant qu'il y avait un élève de niveau avancé pour aider les autres.
			2 minutes	2. L'enseignante explique que chaque élève doit décrire les aliments selon la couleur, la texture et le goût. Elle souligne que chaque élève doit parler.	2. Les élèves écoutent et regardent l'enseignante.
			25 minutes	3. L'enseignante écoute, soutient, aouit et encourage l'élève tout en l'observant afin de l'évaluer et de lui mettre une note: A, B, C, D ou E.	3. Chaque élève décrit au moins un aspect des aliments apportés dans son équipe.
			1 minute	4. Clôture: L'enseignante revoit le contenu linguistique et félicite les élèves pour leur initiative de réaliser ce projet.	4. Les élèves écoutent.
				Évaluation: Cette activité est une évaluation, une mise en application pratique des objectifs des pages 40 et 41 du "Let's Find Out Student's Activity Book". L'enseignante évalue les élèves en les observant. Elle leur met une note: A, B, C, D ou E.	Évaluation: Les élèves répondent aux objectifs terminaux en décrivant les aliments qu'ils ont apportés ainsi que ceux qu'ils dégustent.

N.B.: Les éléments suivants de mon cadre théorique sont présents dans ce plan:

Gordon:
1. Les élèves peuvent développer un sentiment d'appartenance en travaillant ensemble en équipes de deux à cinq. L'enseignante se charge de former les équipes de manière qu'elles comprennent des élèves de bas, de moyen et de haut niveau.
2. Le sentiment d'appartenance est le premier facteur de motivation de l'élève. Lorsqu'il réussit, l'élève pressent commence à associer la connaissance au pouvoir, ce qui l'incite à travailler plus fort.
3. Les élèves les plus doués trouvent gratifiant d'aider les plus faibles parce qu'ils souhaitent créer le pouvoir et la camaraderie qui caractérisent une équipe de qualité.
4. Les élèves plus faibles trouvent gratifiant de contribuer autant qu'ils le peuvent à l'effort de l'équipe parce que leur contribution, aussi minime soit-elle, est utile. Quand ils travaillaient seuls, un effort minime ne les menait nulle part.
5. Les élèves ne dépendent pas uniquement du professeur. Ils peuvent se fier énormément à eux-mêmes, à leur propre créativité et aux membres de leur équipe (et ils sont encouragés à le faire). Tout cela les libère de la tutelle du professeur et, ce faisant, leur confère à la fois du pouvoir et une grande liberté.

Hammerly:
•Les élèves de niveau avancé peuvent être utilisés comme «moniteurs» ou «tuteurs» pour aider les élèves qui sont plus lents et qui ont besoin d'aide.
•L'apprentissage est facilité lorsque l'information présentée à l'apprenant est bien organisée.
•Dans les programmes réguliers, l'enseignante de langue seconde devrait privilégier l'apprentissage compétentiel dans plusieurs activités.

Grand:
Avant la classe: •Choisir une activité demandant peu de temps de préparation.
Pendant la classe: •Donner des instructions simples. •S'assurer que chaque élève apporte sa contribution.